

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Linda Komárková

**Verbální komunikace mezi vyučujícími a žáky na střední škole
(Dialog při výuce českého jazyka)**

Verbal communication between teachers and students at secondary school
(Dialogue in lesson of Czech language)

Praha 2021

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

.

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí práce doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D., za ochotu vést diplomovou práci na toto téma, za trpělivost a za její cenné a podnětné komentáře k práci. Velký dík patří také vyučující a studentům, kteří se zúčastnili výzkumu a nebáli se nechat mě nahlédnout do vyučovací hodiny. Zároveň chci poděkovat za podporu své rodině a příteli.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 18. července 2021

Linda Komárková

Klíčová slova:

komunikace, verbální komunikace, dialog, student, vyučující, vyučovací hodina

Keywords:

communication, verbal communication, dialogue, student, teacher, lesson

Abstrakt

Tato práce si klade za cíl analyzovat verbální komunikaci mezi vyučujícími a studenty v hodinách českého jazyka na středních školách. Soustřeďuje se na dialog. Práce v teoretické části shrnuje relevantní dosavadní poznatky týkající se školní komunikace. Zaměřuje se na verbální komunikaci učitele a studentů a zabývá se typickou komunikační strukturou užívanou ve školní výuce. Informace z teoretické části práce jsou také konfrontovány s hlavními závěry praktické části práce. V praktické části práce je analyzována komunikace v hodinách českého jazyka, a to na základě pěti nahrávek komunikace mezi vyučujícími a studenty na středních školách. Práce analyzuje a charakterizuje verbální komunikaci jak vyučujících, tak studentů během vyučovací hodiny a věnuje se komunikační struktuře, která se v těchto vyučovacích hodinách uplatňuje, tj. otázkám vyučujících, odpovědím studentů a zpětné vazbě vyučujících. Jednotlivé analýzy vyučovacích hodin jsou na závěr porovnány.

Abstract

This thesis aims to analyze verbal communication between teachers and students in Czech language lessons at secondary schools. It focuses on dialogue. The thesis in the theoretical part summarizes the relevant existing knowledge about school communication. It focuses on the verbal communication of teachers and students and deals with the typical communication structure used in school teaching. Information from the theoretical part of the thesis is also confronted with the main conclusions of the practical part of the thesis. The practical part of the thesis analyzes communication in Czech language lessons, based on five recordings of communication between teachers and students at secondary schools. The thesis analyzes and characterizes verbal communication of teachers and students during the lesson and deals with the communication structure that appears in these lessons – questions from teachers, answers of students and feedback from teachers. The individual lesson analyzes are finally compared.

Obsah

1	Úvod.....	9
2	Verbální komunikace a dialog ve vyučování.....	11
2.1	Zásady plnohodnotného dialogu	12
2.2	Dialog z hlediska lingvistiky.....	14
2.3	Úloha dialogu mezi učitelem a žákem	16
2.4	Podoba dialogu mezi učitelem a žákem	17
2.4.1	Specifika dialogu s dospívajícími	20
2.5	Učitelovy otázky v dialogu	21
2.5.1	Požadavky kladené na otázku	22
2.5.2	Specifika učitelových otázek	24
2.5.3	Několik otázek kladených učitelem najednou	25
2.5.4	Kognitivní náročnost otázek	26
2.5.5	Další klasifikace otázek	28
2.6	Otázky žáků.....	29
2.7	Účast dívek a chlapců v dialogu.....	30
2.8	Dialog mezi žáky.....	31
2.9	Odpověď žáka	32
2.9.1	Učitelovo určení žáka, který bude odpovídat	34
2.10	Zpětná vazba učitele na žakovu odpověď	35
2.10.1	Správná odpověď žáka.....	36
2.10.2	Chybná odpověď žáka	38
2.10.3	Zamlčené hodnocení	39
2.10.4	Čas na žakovu odpověď	40
2.11	Dialogické vyučování	41
2.11.1	IRF komunikační struktura	42
3	Výzkum.....	43
3.1	Analýza první vyučovací hodiny	47
3.1.1	Obecná charakteristika hodiny.....	47

3.1.2	Ne/přítomnost jednotlivých fází hodiny	48
3.1.3	Užité metody a typy otázek	56
3.1.4	Charakteristika projevu vyučující	59
3.1.5	Charakteristika projevu studentů	61
3.1.6	Zpětná vazba	62
3.1.7	Shrnutí analýzy první vyučovací hodiny	65
3.2	Analýza druhé vyučovací hodiny	66
3.2.1	Obecná charakteristika hodiny	66
3.2.2	Ne/přítomnost jednotlivých fází hodiny	67
3.2.3	Užité metody a typy otázek	70
3.2.4	Charakteristika projevu vyučující	72
3.2.5	Charakteristika projevu studentů	72
3.2.6	Zpětná vazba	73
3.2.7	Shrnutí analýzy druhé vyučovací hodiny	74
3.3	Analýza třetí vyučovací hodiny	75
3.3.1	Obecná charakteristika hodiny	75
3.3.2	Ne/přítomnost jednotlivých fází hodiny	76
3.3.3	Užité metody a typy otázek	76
3.3.4	Charakteristika projevu vyučující	79
3.3.5	Charakteristika projevu studentů	81
3.3.6	Zpětná vazba	81
3.3.7	Shrnutí analýzy třetí vyučovací hodiny	83
3.4	Analýza čtvrté vyučovací hodiny	84
3.4.1	Obecná charakteristika hodiny	84
3.4.2	Ne/přítomnost jednotlivých fází hodiny	84
3.4.3	Zvolené metody a typy otázek	87
3.4.4	Charakteristika projevu vyučujícího	89
3.4.5	Charakteristika projevu studentů	90
3.4.6	Zpětná vazba	91
3.4.7	Shrnutí analýzy čtvrté vyučovací hodiny	92
3.5	Analýza páté vyučovací hodiny	92

3.5.1	Obecná charakteristika hodiny.....	93
3.5.2	Ne/přítomnost jednotlivých fází hodiny	94
3.5.3	Užité metody a typy otázek	98
3.5.4	Charakteristika projevu vyučujícího	100
3.5.5	Charakteristika projevu studentů	100
3.5.6	Zpětná vazba	101
3.5.7	Shrnutí analýzy páté vyučovací hodiny	102
3.6	Srovnání analyzovaných hodin	103
4	Závěr	108
	Použitá literatura	112
	Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro rodiče	115
	Příloha č. 2: Přepis první vyučovací hodiny	116
	Příloha č. 3: Přepis druhé vyučovací hodiny	131
	Příloha č. 4: Přepis třetí vyučovací hodiny	140
	Příloha č. 5: Přepis čtvrté vyučovací hodiny	148
	Příloha č. 6: Přepis páté vyučovací hodiny	156

1 Úvod

Komunikace se vyznačuje širokým spektrem oblastí, do kterých zasahuje. Jednu z těchto oblastí představuje výchovně vzdělávací proces, kde je komunikace specifikována jako pedagogická komunikace. V pedagogické komunikaci nejde jen o komunikaci mezi vyučujícím a studentem, ale například se jedná i o komunikaci mezi studenty navzájem. Já se v této práci budu zabývat zejména dialogem mezi vyučujícími a studenty, a to na gymnáziích v hodině českého jazyka a literatury.

Tématu verbální komunikace mezi učitelem a žáky během vyučovací hodiny se věnovalo poměrně mnoho autorů, např. Petr Gavora, Jiří Mareš a Jaro Křivohlavý, Klára Šedřová, Roman Švaříček a další. Tato problematika poutá i mou pozornost, a to zejména proto, že sama vyučuji ve škole, komunikuji se svými žáky v práci každý den a tato práce mě velmi naplňuje.

Práce je rozdělena na čtyři části.

První kapitolu tvoří úvod. Druhá kapitola se věnuje verbální komunikaci ve vyučování, přesněji dialogem mezi vyučujícími a žáky. Zaobírá se tím, jakými zásadami se plnohodnotný dialog vyznačuje, a soustředí se na to, jakou podobu a úlohu má dialog ve vyučovací hodině. Třetí kapitola se zaměřuje na výzkum. Jde o výzkum kvalitativní.¹ Zkoumala jsem verbální komunikaci (dialog) mezi vyučujícími a žáky v hodinách českého jazyka na středních školách (na gymnáziích). Ve své práci si kladu za cíl analyzovat sebraný materiál z pěti hodin vyučování. Výsledky, ke kterým jsem dospěla, konfrontuji s poznatky odborné literatury týkající se školní komunikace. Aby se můj výzkum mohl uskutečnit, zkontaktovala jsem pedagogy, kteří vyučují český jazyk a literaturu na gymnáziích, ovšem jen jeden z nich mne spolu se svými studenty nechal nahlédnout do své hodiny. Tuto hodinu jsem nahrála, přepsala ji a následně komunikaci v ní analyzovala. Měla jsem v úmyslu nahrávat více hodin, ale koronavirová pandemie roku 2020–2021 znemožnila nahrávání, proto jsem využila nahrávky dostupné na internetu; zbylé čtyři vyučovací hodiny, které jsem analyzovala, jsou dostupné na portálu RVP. Přepisy hodin se nacházejí v přílohách.

Stanovila jsem si sedm předpokladů a chtěla bych prozkoumat, zda se na základě sebraných materiálů potvrdí, či nikoli. Formulované domněnky jsem vymezila s ohledem na vlastní zkušenosti. Očekávám, že se potvrdí, nebo vyvrátí tato očekávání:

¹ Viz kapitola 3

- 1) Komunikace ve vyučování bude vedena formálně (studenti budou vyučujícímu vykat, dodržovat tzv. žakovský registr², vyučující se bude věnovat zejména probírané látce a nebude studentům pokládat příliš otázek týkajících se jejich volného času, zálib, soukromí a podobně).
- 2) Vyučující svou promluvou obsáhne větší část vyučovací hodiny než studenti, odvíjí se to však i od zvolené metody. Vyučující bude mluvit nejvíce zejména v rámci frontální výuky, během které něco bude vysvětlovat či opakovat, studenti budou zaujímat roli posluchačů, zapisovat si poznámky a zároveň například mohou hledět na tabuli, pokud na ni učitel něco bude zapisovat.
- 3) Zejména vyučující bude ten, kdo ve vyučovací hodině iniciuje dialog se studenty.
- 4) Vyučující bude vnášet do dialogu témata (rozhodne o tom, o čem se bude ve třídě během vyučovací hodiny hovořit).
- 5) Otázky bude vznášet hlavně vyučující, nikoli studenti. Stejně tak i pokyny k práci zadává vyučující.
- 6) Vyučující bude studentům klást otázky uzavřené i otevřené.
- 7) Vyučující studentům bude poskytovat zpětnou vazbu.

² Viz kap. 2.4

2 Verbální komunikace a dialog ve vyučování

Ve školním prostředí se setkávají učitelé a žáci, učitelé mezi sebou, žáci mezi sebou, učitelé s rodiči a učitelé a žáci s ostatními zaměstnanci školy. Žáci jsou obvykle rozděleni do školních tříd a učitelé jsou členy učitelského sboru. Žáky ovlivňuje nejen působení pedagogů, ale také ostatních žáků. Rodiče žáků se s vyučujícími setkávají např. při třídních schůzkách; komunikace probíhá mezi různými účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Dialog vede učitel s žákem i o přestávkách či na akcích školy a k pedagogické komunikaci dochází také v mimoškolních zařízeních při zájmových činnostech (kroužky apod.) či v situacích, kdy se žák připravuje do školy (rodiče mu pomáhají s úkoly, pomáhají mu pochopit nějaký jev, žáka někdo doučuje). Gavora definuje pedagogickou komunikaci takto: „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Slouží k dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Informace se v pedagogické komunikaci zprostředkovávají verbálními i neverbálními prostředky. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoci jejích účastníků. Má své prostorové a časové dimenze.*“³

Já se v této práci budu zabývat komunikací mezi vyučujícím a žáky, která se odehrává výhradně během vyučovací hodiny. Uvažuji zejména o komunikaci při výuce tzv. tradiční, s frontálním vyučováním. Komunikace během skupinových prací může vypadat jinak. Specifická také může být v tzv. alternativních školách (např. ve Montessori škole, Waldorfské škole apod.). Gavora uvádí, že v alternativním vyučování může být podíl verbálního vyjadřování žáku větší než v tradičním vyučování.⁴

Verbální komunikace v pedagogickém procesu probíhá formou monologickou i dialogickou. Toto můj výzkum potvrdil (kap. 3.6). Podle Nelešovské se verbální komunikace skládá z několika fází.⁵ Nejprve se předpokládá učitelův záměr žákům něco sdělit. Učitel se zamýšlí nad tím, jak dané sdělení žákům podat, a poté jej formuluje. Žáci – příjemci sdělení – se jej snaží dekodovat a proniknout do jeho podstaty. Učitel se svým slovním projevem snaží žákům zprostředkovat učivo, rozšířit a doplnit text, který se nachází v učebnici, ověřit, jak žáci učivo ovládají a tak dále. Na střední škole (ale často už i na základní) při „klasické“ formě hodiny dominuje podle autorky výklad učitele (monolog učitele) a žáci sehrávají převážně roli

³ Gavora, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Slovenská akadémia vied, 1988, s. 22.

⁴ Gavora, P. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 66.

⁵ Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 42.

recipientů. I ve fázi přijímání sdělení jsou však žáci jako recipienti aktivní a učitel podstatu sdělení žákům zpřesňuje tak, že s nimi vede rozhovor anebo dialog, kterým se rozumí relativně vyšší forma hledání společného smyslu.⁶

Co se týče pohledu jiných autorů na dialog, Hrdina pokládá dialog za jednu z metod vyučování⁷, Mojžíšek považuje specifický dialog za heuristický rozhovor⁸, během kterého žáci díky otázkám učitele a svým odpovědím přicházejí na souvislosti, jež se týkají tématu rozhovoru.

2.1 Zásady plnohodnotného dialogu

Podle Gavory, o jehož publikace se tato práce často opírá, předpokládá dialog komunikaci dvou či více lidí. Aby se však mohla komunikace považovat za plnohodnotný dialog, je třeba dodržet několik zásad.⁹

a) Střídání replik

Pod replikou si představujeme promluvu jednoho účastníka dialogu. Trvá tak dlouho, dokud se slova neujme další účastník, který reaguje na projev předchozího účastníka (partnera) dialogu. Dialog je tedy tvořen z replik následujících po sobě. Pokud je tato zásada porušena, nejedná se o dialog, nýbrž monolog.¹⁰

b) Střídání rolí hovořícího a naslouchajícího

Během dialogu dochází nejen ke střídání replik partnerů dialogu, ale také k střídání jejich rolí. Pokud jeden partner mluví, druhý mu naslouchá. Poté se prostřídají: druhý partner hovoří a první mu naslouchá. Takto si vyměňují role během celého trvání dialogu.¹¹

c) Jeden účastník dialogu navazuje na projev druhého účastníka

Partner 1 ve své replice navazuje na obsah repliky partnera 2, a ten pak navazuje na obsah repliky partnera 1. V podobném duchu by se měl nést celý dialog. Reaktivitu může vyvolat otázka, kterou partner 1 položí partnerovi 2, a ten na ni odpovídá, nebo také názor partnera 1,

⁶ Tamtéž, s. 42.

⁷ Hrdina, L. Dialog a jeho účinnost ve vyučovacím procese. In: *Pedagogika*, 1992, č. 1, s. 103–112.

⁸ Mojžíšek, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975, s. 146–156.

⁹ Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 86.

¹⁰ Tamtéž, s. 86.

¹¹ Tamtéž, s. 86.

s kterým partner 2 souhlasí, nebo nesouhlasí, dále pak argument partnera 1, na který partner 2 odpovídá protiargumentem, nabídka partnera 1, kterou partner 2 odmítne a tak dále.¹²

d) Aktivní naslouchání partnerovi

Naslouchající partner v komunikaci dává hovořícímu partnerovi najevo, že jej poslouchá – například tím, že mu přitakává, dívá se na něj či využívá jiné nonverbální prostředky.¹³

e) Hledání společného významu

Účastníci dialogu se snaží si navzájem porozumět a dojít ke společnému významu.¹⁴

Z těchto znaků, kterými se dialog vyznačuje, je patrné, že se během něj partneři soustředí nejen na obsah komunikace, ale i na způsob, jakým spolu komunikují. Dialog se rozpadá, pokud partneři nedodržují zásady dialogu.

Jak jsem uváděla výše, dialog představuje komunikaci dvou nebo více osob. Pokud se ho účastní více osob, v ideálním případě vždy hovoří jeden a ostatní mu naslouchají, poté převezme slovo jeden z naslouchajících a ostatní mu naslouchají.

Nemohu pokrýt všechny výsledky výzkumů, ale panují názory, že dítě musí k dialogu postupně dospět, jelikož dialog nepatří mezi vrozené formy komunikace. Podle Piageta se dítě po krůčcích učí pravidla dialogu, než se stane jeho plnohodnotným účastníkem, neboť se často verbálně projevuje monologem, který neplní informativní funkci, pouze doprovází hru či jinou činnost.¹⁵ Piaget tuto fázi vývoje dětské řeči nazývá egocentrickou. Jako na zvláštnost by se mohlo nazírat na to, že dítě mluví samo k sobě i v případě, že jej obklopuje i jiné dítě či jiné děti. I ony pak mluví samy k sobě, ne k ostatním dětem. Tento jev pak Piaget nazývá jako kolektivní monolog.¹⁶ L. S. Vygotskij ovšem zastával názor, že se dá kvalitativně rozlišit jazyk, kterým dítě hovoří samo k sobě, a jazyk, kterým se obrací k jiným lidem. Domníval se, že jazyk dítěte už od začátku má sociální funkci.¹⁷

¹² Tamtéž, s. 86–87.

¹³ Tamtéž, s. 87.

¹⁴ Tamtéž, s. 87.

¹⁵ Tamtéž, s. 87–88.

¹⁶ Piaget, J. *The language and thought of the child*. New York: Meridian Book, 1955; Gavora, P. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 88.

¹⁷ Vygotskij, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1976; Gavora, P. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 88.

Podle Slama-Cacazu se dialog začíná u dítěte rozvíjet mezi jeho druhým a třetím rokem.¹⁸ Zpočátku sice dialog netrvá dlouho a dochází k rychlým změnám témat, ale brzy se začíná prodlužovat a dítě si zvládne o daném tématu dialogu povídat déle. Rodiče zapřádají hovor s dítětem často a snaží se jej udržet dlouho, mnohdy i dítě zahajuje dialog a často v něm jeho promluvy převládají.¹⁹

Ve školním prostředí se dialog musí regulovat, protože je ve třídě spousta žáků a všichni nemohou hovořit najednou.

Kolář a Šikulová odkazují na Machovce, který uvádí, že dialog také předpokládá odvahu „otevřít se“ ostatním, projevit konkrétní „adresný“ zájem o partnera dialogu, osobní angažovanost a nevyužívání moci a případně dalších vnějších prostředků – tento předpoklad směřuje hlavně na pedagogy.²⁰

Čechová přistupuje k dialogu takto:

„Dialog může být významným výchovným činitelem, např. posiluje volní vlastnosti, tříbí intelekt: nutnost přesvědčit partnera vede k vysvětlování příčin, k vyvozování důsledků, k vytýkání a objasňování podmínek, k seznamování s účelem, podporuje soustředění na proces myšlení, neboť slabiny v argumentaci využije partner k převzetí iniciativy v procesu přesvědčování. Účastníci dialogu si osvojují i společenské vystupování, úcta k partnerovi se odráží i ve volbě jazykových prostředků a v celém jazykovém chování.“²¹

2.2 Dialog z hlediska lingvistiky

Nastíním zde to hlavní k tomuto tématu, jedná se o složitější problematiku. Za předchůdce analýzy dialogu můžeme považovat Lva Petroviče Jakubinského a Michaila Michajloviče Bachtina. Tito dva ruští vědci se jako první pokoušeli vymezit přístup k výzkumu dialogu. Lev Petrovič Jakubinský tvrdil, že dialog můžeme pokládat za komunikaci původní.²² Monolog chápe jako sekundární strukturu, která čerpá z principů dialogu. Michail Michajlovič Bachtin

¹⁸ Slama-Cazacu, T. *Dialog u dětí*. Praha: SPN, 1966, s. 57.

¹⁹ Tamtéž, s. 57.

²⁰ Kolář, Z.; Šikulová R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 123.

²¹ Čechová, M. *Didaktika češtiny*. Praha: SPN, 1989, s. 9.

²² Jakubinskij, L. O dialogičeskoj reči. In: I. V. Ščerba (ed.), *Russkaja reč'*, Petrohrad, 1923.

přišel s pojmem Já-ostatní. Tvrdil, že poznání sama sebe dosáhneme pomocí dialogu s ostatními lidmi.²³

Mezi české předchůdce analýzy dialogu řadíme Jana Mukařovského. Ten rozlišuje „dialog osobní“, „dialog předmětný“ a „dialog konverzační“. V osobním dialogu je patrná dichotomie typu já-ty a vyznačuje se tím, že na rozdíl od dialogu předmětného vzniká v intimnějším kontextu. Častěji také vyústí ve spor vysílatele a příjemce informace. Předmětný neboli situační dialog spíše přináší neosobní typ sdílení a často se odehrává v pracovním prostředí. Dialog konverzační (konverzaci) považuje Mukařovský za specifický typ a popisuje jej jako „kulturní výboj“, kdy účastníci hovoří spíše pro zábavu a nejsou k dialogu nějak vážněji motivováni.²⁴

Do oblasti analýzy dialogu spadají také pomezí lingvistické disciplíny jako antropolingvistika a etnolingvistika, které se soustředí zejména na specifické zvukové a další neverbální znaky dialogů. Výzkum se provádí často v tzv. exotickém prostředí, případně se využívá materiál v jazycích, které jsou také charakterizovány jako exotické.²⁵

Hoffmanová o dialogu uvádí, že je to jedna ze základních forem lidské interakce a vyznačuje se tím, že se jedná o komunikaci dvou či více účastníků, kteří se střídají v pronášení svých replik.²⁶ Komunikace by navíc měla někam směřovat, způsobit nějakou změnu v okolní skutečnosti, ve stavu informovanosti účastníků, v jejich vzájemných vztazích. Za prototyp lze podle Hoffmanové považovat mluvený dialog „face to face“, pro který platí, že se účastníci střídají v rolích mluvčího a posluchače a zaujímají střídavě aktivní a pasivní komunikační roli.²⁷

Podle Hausenblase není dialog textem, protože v něm není dodržena jednotka subjektu, smyslu a stylu.²⁸

Hrbáček v rámci „promluvových komplexů“ řadí běžný, primární dialog mezi „sekvence promluv“, formované na základě principu řazení, zatímco sekundární literární (epický) dialog mezi „složené promluvy“, vznikající postupem inkorporace.²⁹

²³ Tamtéž.

²⁴ Mukařovský, J. Dialog a monolog. In: *Kapitoly z české poetiky*, I. Praha: Svoboda, 1948, s. 129–153.

²⁵ Hoffmanová, J.; Müllerová, O. *Kapitoly o dialogu*. Praha: Pansofia, 1994, str. 7–11.

²⁶ Hoffmanová, J. Dialog. In: *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012–2018. [cit. 2021-04-29]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/DIALOG>

²⁷ Tamtéž

²⁸ Hausenblas, K. Text, komunikáty a jejich komplexy (Zamyšlení pojmoslovné), *SaS*, 1984, 45, s. 1–7.

²⁹ Hrbáček, J. *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*, 1994.

Slovník spisovné češtiny na dialog nahlíží jako na rozhovor, rozmluvu.³⁰

V souvislosti s dialogem zmiňují poměrně často termín replika. Repliku pojmám tak, jak ji vysvětluje Jiří Nekvapil a Martin Havlík. Tito autoři ji definují takto: „*Řečový úsek, v jehož průběhu nebyl jeden mluvčí vystřídán druhým; nepřetržitý příspěvek jednoho mluvčího k rozhovoru.*“³¹

2.3 Úloha dialogu mezi učitelem a žákem

Ve školní třídě během vyučovací hodiny nejčastěji dochází k dialogu odehrávající se mezi učitelem a žákem. Dialog se během vyučování může uplatnit v různých didaktických funkcích. Jeho stěžejní funkce tví v kognitivním rozvíjení žáků.³² Díky dialogu mohou učitelé prezentovat učební látku. Vedle vysvětlování učiva umožňuje dialog také látku s žáky opakovat, rozšiřovat, prověřovat vědomosti žáků a podobně. Toto se v mém výzkumu potvrdilo (kap. 3.6.). Často se v dialogu mezi žákem a vyučujícím uplatňuje předávání učitelových zkušeností a vědomostí žákům, kteří na ně nějak reagují, případně navazují, a mohou samozřejmě také své učitele i spolužáky obohatit o své znalosti.³³

Dialog napomáhá taktéž rozvoji afektivní stránky osobnosti žáků. Žák při něm formuluje a obhajuje své názory, postoje, přesvědčení a nápady, může vyjadřovat souhlas či nesouhlas s tvrzeními učitele či dalších spolužáků, učí se klást konstruktivní otázky.³⁴ Toto se v mém výzkumu potvrdilo (kap. 3.6.).

Dialog plní také ve třídě funkci sociální a kulturní, podporuje rozvoj vztahů ve třídě. Díky němu se vytváří důvěra mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem; učitel může žáka pochválit, povzbudit, dát mu najevo, že mu rozumí.³⁵ Toto se v mém výzkumu taktéž potvrdilo (kap. 3.6.).

³⁰ Dialog In: *Slovník spisovného jazyka českého* [online] [cit. 2021-04-29]. Dostupné z: <https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=dialog&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>

³¹ Nekvapil, J.; Havlík, M. Replika v rozhovoru. In: *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012-2018. [cit. 2021-06-29]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/REPLIKA%20V%20ROZHOVORU>

³² Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 88

³³ Tamtéž, s. 88.

³⁴ Tamtéž, s. 88

³⁵ Tamtéž, s. 89.

Pokud dochází ke splnění optimálních podmínek pro realizaci dialogu, žáci podle Koláře a Šikulové mohou dialogickou metodu za přínosnou a zábavnou činnost.³⁶

Dialog se zaslouhuje o vytvoření výrazně demokratičtější atmosféry během vyučování, a to ve vztazích mezi žáky, ale i ve vztazích žáků k učiteli a naopak. Učitel během dialogu mění svou roli z výsadně vedoucí a řídící na roli facilitátora. Jen zřídka se dle Koláře a Šikulové stává, že by žáky během dialogu zachvacoval pocit úzkosti a ohrožení (pomineme-li dialog u ústního zkoušení, který žákům může navodit strach). Pokud žák odpoví správně, dodá mu to sebevědomí a může zažít pocit úspěšnosti. Toto nabyté sebevědomí a chvála učitele zvyšuje motivace žáků.³⁷

Díky dialogu si žák propojuje školní prostředí s rozmanitým a mnohotvárným prostředím mimoškolním. Uskuteční-li se během vyučovací hodiny dialog efektivně a účinně, budou žáci schopni také své chyby a nepřesnosti chápat jako podnět k dalšímu učení, naučí se přijímat zodpovědnost za své učení, budou schopni kvalitně pracovat ve skupinách a řešit v těchto skupinách problémy a situace, organizovat si v ní práci, vypořádat se s možnými odlišnými názory členů skupiny, ohodnotit projekty jiných skupin a využívat v situacích mimo vyučování návyky kvalitní spolupráce.³⁸

2.4 Podoba dialogu mezi učitelem a žákem

Dialog mezi učitelem a žákem v rámci vyučovací hodiny se podle Gavory ve většině případů vyznačuje ustálenou strukturou. Z replik (ale i pouze z jedné repliky dialogu) můžeme usuzovat, jaké ve třídě panují zvyklosti. V replikách nebo replice se projevuje rozdělení moci ve třídě.³⁹ Často je učitel ten, kdo rozhodne o tom, o čem se ve třídě bude s žáky hovořit. Nejen tím, že už přijde s tématem, ale i tím, že žáky různě navádí. Toto se v mém výzkumu potvrdilo (kap. 3.6). Žáci se řídí pokyny učitele a ví, na co a jakým způsobem mají odpovídat. Uvědomují si, že se od nich odpovědi vyžadují. Žáci se postupně učí vykládat výroky učitele, porozumět jeho požadavkům a zvykům. Podřizují tomu svou aktivitu.⁴⁰

³⁶ Kolář, Z.; Šikulová R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 118.

³⁷ Tamtéž, s. 118.

³⁸ Tamtéž, s. 118.

³⁹ Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 90.

⁴⁰ Tamtéž, s. 91–92.

Učitel je ten, kdo položí žákům otázku nebo zadá pokyn, a od žáků se očekává, že odpoví nebo pokyn provedou. Učitel jejich odpověď potvrdí, nebo zamítne. Díky faktu, že má dialog uplatňující se během vyučování stabilní strukturu, žáci i učitel vědí, na co se připravit a dokážou odhadnout další kroky. Je to časově úsporné – žákovi ani učitel se nemusí vysvětlovat, co by měli očekávat, činnosti mohou odhadnout. Díky této dané struktuře dialogu může učitel dialog regulovat. Učitel pronáší „první a poslední slovo“ – pokládá otázku a pak hodnotí odpověď, která se mu dostane. Dá se říci, že stabilní strukturou dialogu řídí nejen samotný dialog, ale i žáky.⁴¹

Učitel buďto mluví o učivu daného předmětu, nebo organizuje a řídí třídu (řeší prezenci studentů, zadává jim pokyny apod.). Své otázky také může směřovat na soukromí studentů (na jejich záliby, zážitky, rodinu a tak dále). V mém výzkumu vyučující své otázky na soukromí studentů nesměřovali (kap. 3.6).

Délku promluvy učitele podle Mareše a Krivohlavého ovlivňuje zvolená metoda.⁴² Učitel hovoří nejvíce zejména v rámci frontální výuky, během které žáci zaujímají roli posluchačů a vedou si poznámky. Pokud se v hodině uplatňuje diskuze, pak by délky i četnost promluv učitele i žáků měly být vyrovnané, ideálně by měly promluvy žáků dominovat.⁴³ Toto se v mém výzkumu potvrdilo jen částečně (kap. 3.6). Délka promluvy vyučujícího se také může odvíjet od jehlo pedagogické praxe – čím delší pedagogická praxe daného učitele je, tím víc si učitel může uvědomovat, že by se žáci měli projevovat více, než on, proto své promluvy zkracuje.⁴⁴

Co se týče podílu verbálního projevu vyučujícího a verbálního projevu žáků, Ned Flanders v sedmdesátých letech hovoří o tzv. pravidlu dvou třetin, z kterého vyplývá, že dvě třetiny vyučovací hodiny zaujímá verbální komunikace, a učitel má slovo dvě třetiny doby, po kterou verbální komunikace trvá (promluvy žáků zabírají jednu třetinu vyučovací hodiny). Dvě třetiny z replik učitele tvoří výklad nebo pokládání otázek.⁴⁵ Tyto údaje se týkají průměru vypočítaného ze stovek různých vyučovacích hodin na různých stupních a v různých vyučovacích předmětech. Vždy se jednalo o frontální, hromadné vyučování. Jednotliví učitelé

⁴¹ Tamtéž, s. 93–94.

⁴² Mareš, J.; Krivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 71.

⁴³ Tamtéž, s. 71.

⁴⁴ Tamtéž, s. 71.

⁴⁵ Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 63.

se však mohou vymykat z tohoto trendu. Je třeba brát v potaz také to, že některé předměty jsou založené na verbální komunikaci více, některé méně (tělesná výchova, výtvarná výchova).⁴⁶

Flandersova zjištění byla potvrzena i na Slovensku. Jednotlivá čísla se mírně lišila, protože se v nich odrážejí různé podmínky, které vyučování doprovází (různí učitelé, různé ročníky a různé vyučovací předměty). Čísla reflektovala i různý sběr údajů ve třídě a jejich kategorizaci a analýzu.⁴⁷

Konečná zkoumala délku promluv žáků na prvním a druhém stupni základní školy v Bratislavě. Na prvním stupni vyučovaly čtyři učitelky, na druhém sedm učitelek. Jednalo se například o jazykové předměty, matematiku, přírodovědu aj.⁴⁸ Ve verbálním projevu žáků dominovaly na obou stupních základní školy velmi krátké repliky. V mém výzkumu, který proběhl ve vyučovacích hodinách na středních školách, studenti promlouvali také velice krátce (kap. 3.6). Repliky delší (nad deset slov) pokryly ve výzkumu Konečné jen okolo deseti procent verbálního vyjadřování žáků.⁴⁹ Z podobných výzkumů mohu jmenovat výzkumy K. Zelinkové a J. Pstružinové.

Neverbální komunikace učitele se často projevuje tzv. replikovým gestem, čili gestem, které nahradí buďto slovní souhlas, nesouhlas, upozornění nebo varování až výhružku. Souhlas může projevit prostřednictvím přikývnutí nebo opakovaného přikyvování hlavou, nesouhlas zavrtěním hlavy, odmítavou gestikulací prstem nebo dlaní, upozornění tlesknutím a varování až výhružku vztyčením prstu.⁵⁰

Metody zvolené ve vyučovací hodině ovlivňují i promluvy žáků. Během frontální výuky hovoří méně než během diskuze nebo skupinové práce. Toto se v mém výzkumu nepotvrdilo (kap. 3.6). Během vyučovací hodiny žáci svými promluvami během frontální výuky obsáhnou asi jednu třetinu vyučování, ve zbytku času promlouvá učitel. Žáci hovoří většinou s povolením učitele a jejich repliky v porovnání s replikami učitelů bývají krátké a stručné.⁵¹ Toto se v mém výzkumu potvrdilo (kap. 3.6.).

⁴⁶ Tamtéž, s. 64.

⁴⁷ Tamtéž, s. 64.

⁴⁸ Tamtéž, s. 64.

⁴⁹ Tamtéž, s. 65.

⁵⁰ Svobodová, J.; Höfflerová, E. Neverbální složky výukového dialogu. In: *Štylistika neverbálnej komunikácie*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského 1997, s. 230.

⁵¹ Gavora, P. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 65.

Žáci se řídí naučenými pravidly, která by měla být ve školním prostředí dodržována. Jak bylo řečeno výše, žáci často promlouvají s povolením učitele, hlásí se, vhodně načasují své odpovědi, drží se tématu a tak dále. V mém výzkumu se žáci také drželi těchto pravidel (kap. 3.6). Soubor těchto pravidel se nazývá žákovský registr, a pokud není dodržován, učitel žáky často napomíná.⁵²

Podle Nelešovské se student často projevuje i tehdy, pokud mlčí, a to neverbálně – pomocí těla, gest a mimiky. Ležením na lavici vyjadřuje, že ho učitelův výklad nebo dění ve třídě nezajímá. Někteří žáci se od učitele odtahují, pokud učitel prochází třídou a narušuje tak osobní prostor žáků.⁵³

Pokud žák upírá svůj pohled na učitele, může to signalizovat to, že věnuje pozornost jeho výkladu. Důležitou roli sehrává také délka očního kontaktu; pokud žák z učitele nespouští pohled, může to znamenat, že jej chce pomocí této takzvané oční války vyprovokovat. Když učitel položí otázku a volí, kdo by měl odpovědět, z pohledů žáků je patrné, kdo z nich odpověď zná, a kdo o to být vyvolaný nestojí. Žák, který si být vyvolán nepřeje, nenavazuje oční kontakt s učitelem, většinou pohled upíná na učebnici, lavici nebo „do prázdna“, kdežto žák, který odpověď zná, se na učitele dívá.⁵⁴

To, zda se žák o výuku zajímá, mohou prozradit i jeho gesta, hlavně hlášení se. Někteří žáci se hlásí celou paží, jiní si paži podpírají druhou paží, někteří zase k hlášení využívají pouze ukazováček, nikoli celou ruku.⁵⁵

2.4.1 Specifika dialogu s dospívajícími

Jelikož zkoumám komunikaci mezi vyučujícími a studenty na středních školách, uvedu několik specifík, kterými se může dialog s těmito dospívajícími lidmi (studenty) vyznačovat.

Vyučující při debatě s adolescenty předpokládá, že se u nich již rozvinulo abstraktní myšlení a že jsou schopni uvažovat hypoteticky bez ohledu na realitu. Vágnerová uvádí, že dospívající jsou již často schopni anticipovat budoucnost.⁵⁶ Hledají vlastní identitu a jsou často velmi

⁵² Makovská, Z. Žákovské strategie při hledání odpovědi na otázky učitele. *Studia paedagogica* 2011, roč. 16, č. 1, s. 51; Šedřová, K.; Švaříček, R.; Šalamounová, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 42.

⁵³ Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 53–55.

⁵⁴ Gavora, P. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 131–132.

⁵⁵ Svobodová, J.; Höfflerová, E. Neverbální složky výukového dialogu. In: *Štylistika neverbálnej komunikácie*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1997, s. 233.

⁵⁶ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999, s. 250–251.

kritičtí až radikální, což je způsobeno tím, že jsou zaujatí svou poměrně nově nabytou schopností vlastního uvažování. Mívají tendence polemizovat, chtějí prokázat svou schopnost přemýšlet, tento sklon se ale spíše projevuje v dialogu se spolužáky nebo jinými vrstevníky, nikoli s vyučujícím. Adolescenti mohou předpokládat, že jejich myšlenky a zkušenosti jsou unikátní. Uznávat mohou jiné hodnoty, než které uznává starší generace. Dospívající mohou být impulsivní, náladoví, vztahovační a citliví k názorům druhých. Snadno se mohou unavit a někdy mají potíže při koncentraci, stává se tak, že se v dialogu po čase špatně orientují.⁵⁷

2.5 Učitelovy otázky v dialogu

V dialogu sehrává otázka důležitou roli, neboť se jejím prostřednictvím obrací učitel k dalším účastníkům dialogu – žákům. Pokud padne otázka v monologickém projevu učitele, tak nabývá řečnického charakteru a žák na ni nemusí odpovídat.

Dle lingvistického pohledu na otázky se za otázku považuje výrok s formou tázací věty.⁵⁸ Naznačuje, že ten, kdo ji vnesl, se chce něco dozvědět, učitel však mnohdy na svou otázku zná odpověď. Podle Mareše a Křivohlavého otázka ve vyučování spíše připomíná úlohu, kterou by měl žák vyřešit. Učitel by tak mohl místo otázky použít i rozkazovací větu.⁵⁹

Podle Gavory by měly otázky ve vyučování stimulovat odpovědi žáků. Koncentrují se na konkrétní probíranou učební látku a implikují, jakou podobu odpovědi si učitel přeje; žáci tedy vytuší, jakým způsobem by na ně měli odpovídat – otázky mají tedy nejen funkci kognitivní, ale i regulativní.⁶⁰

Učitel během vyučovací hodiny vznesle mnoho otázek. Jejich počet se odvíjí podle náplně vyučovací hodiny, od vyučovacího stylu učitele, od úrovně žáků a tak dále. Počet položených otázek se podle Gavory pohybuje v rozmezí od 25 do 220 – učitel tedy může pokládat cca jednu otázku za dvě minuty, nebo i pět otázek za minutu. Nabízí se otázka, proč učitel pokládá žákům takové množství otázek. Ukazuje se, že otázky napomáhají rozvoji myšlení žáka a zjišťují, jak

⁵⁷ Tamtéž, s. 250–251.

⁵⁸ Gavora, P. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 93.

⁵⁹ Mareš, J.; Křivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita 1995, s. 71.

⁶⁰ Gavora, P. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 93.

se žáci orientují v učební látce. Prostřednictvím otázek učitel také zjišťuje náladu a pocity žáků.⁶¹

V 70. letech pokládali učitelé během vyučovací hodiny podle Mareše průměrně 121 otázek⁶², v 90. letech podle Pstružinové 84 otázek během vyučovací hodiny⁶³, okolo roku 2010 podle Šed'ové, Švaříčka, Makovské a Zounka 43 otázek.⁶⁴ Je patrné, že vyučující vznášejí pořád poměrně hodně otázek během krátké doby, jejich počet však s léty klesá (možná z důvodu, o kterém jsem psala v kapitole 2.4 – učitelé si uvědomují, že by se žáci měli pokud možno projevovat více než oni).

2.5.1 Požadavky kladené na otázku

Pokud je otázka správně položena, zvětšuje se pravděpodobnost, že vyvolá patřičnou odezvu. Podle Nelešovské se na ni kladou tyto požadavky:

a) Přiměřenost

Učitel při zvolení otázky musí zohlednit dosaženou úroveň vědomostí žáků i jejich věk. Pokud žák otázce neporozumí, nemůže na ni adekvátně odpovědět. Učitel by neměl žáky přeceňovat, ale ani podceňovat – žáky může zmást i velmi jednoduchá, banální otázka, která zároveň není efektivní.⁶⁵

b) Srozumitelnost

Učitel by měl při jejím formulování volit ta slova, o kterých ví, že je žáci znají. Užití některých termínů pro ně může být nepřiměřené. Stručnost napomáhá srozumitelnosti otázky; pokud má otázka příliš dlouhé znění, žáci se v ní mohou těžce orientovat a unikne jim její podstata. Smysl otázky mohou žáci také ztratit, když ji učitel nedbale vysloví.⁶⁶

⁶¹ Tamtéž, 94.

⁶² Mareš, J. K některým pedagogickým aspektům výukového dialogu učitel – žáci. In: Tollingerová, D. *Člověk jako součást vzdělávacího systému*. Praha: PÚJAK ČSAV, 1972, s. 227–249.

⁶³ Pstružinová, J. Některé pedagogicko psychologické aspekty učitelových otázek. *Pedagogika*, 1992, roč. 42, č. 2, s. 223–228.

⁶⁴ Šed'ová, K.; Švaříček, R.; Makovská, Z.; Zounek J. Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 2011, roč. 61, č.1, s. 13–33.

⁶⁵ Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 43.

⁶⁶ Tamtéž, s. 43.

c) Věcná správnost a přesnost

Žákům by mělo být jasné, nač se učitel ptá a co se od nich očekává. Při formulování otázky by se učitel neměl dopouštět nesprávného či nepřesného pojmenování skutečnosti.⁶⁷

d) Jazyková správnost

Obzvlášť učitelé českého jazyka a literatury (ale nejen oni) by podle některých odborníků měli dbát na kulturu svého jazykového projevu a vyjadřovat se spisovně.⁶⁸

Janáček říká že: „Škola má zapůsobiti na dítě především čistým jazykovým prostředím. To je úkol všech předmětů, nejen češtiny.“⁶⁹

Plošková zastává názor, že: „Je přirozeným a nutným požadavkem, aby se učitel vyjadřoval nejen věku žáků přiměřeně, ale i výstižně, jasně a jazykově správně, učitel musí věnovat soustavnou pozornost i jazykovému projevu žáku, nesmí trpět nedbalou výslovností, nepřesností ve vyjadřování a používání jazyka nespisovného“.⁷⁰

Tyto citáty naznačují, že starší lingvisté a metodikové češtiny zaujímají stanovisko, že ve vyučovací hodině by se mělo hovořit spisovně.

Čechová se k této problematice staví takto:

„Požadavek čistého jazyka spisovného, třebaže je to pojem zcela vágní a fiktivní (stejně jako pojem neutrální jazyk), převládal v našem školství celá desetiletí.“⁷¹

„Čistý spisovný jazyk i neutrální jazyk je jistá fikce, potencionální jev, který v běžné komunikační praxi nefunguje a proto ho nelze vyžadovat ani od školy, ani od žáků.“⁷²

⁶⁷ Tamtéž, s. 43.

⁶⁸ Tamtéž, s. 43.

⁶⁹ Janáček, G. *Obecná didaktika mateřského jazyka*. Praha: Státní nakladatelství, s. 14.

⁷⁰ Plošková, Z. a kol. *Metodika vyučování českému jazyku v 2.-5. roč.* Praha: SPN, 1965.

⁷¹ Čechová, M. Vztah spisovnosti a nespisovnosti v pedagogické komunikaci. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, s. 38.

⁷² Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 39.

e) Ovládání prostředků řeči

Předpokládá se, že vyučující bude umět pracovat s akustickými vlastnostmi hlasu. Pod akustickými vlastnostmi hlasu rozumíme sílu hlasu, výšku hlasu, barvu hlasu a tzv. hlasový začátek.⁷³

Pod prostředky řeči řadíme přízvuk, rytmus, dynamiku a intonaci, tempo a pauzy.⁷⁴

Důležité je dbát i na vhodné pořadí otázek a dostatečný časový odstup mezi nimi. Pokud je učitel položí v rychlém sledu po sobě, žák se může cítit zaskočen a neodpoví na ně, ačkoli s ovládáním učiva nemá problém.

2.5.2 Specifika učitelových otázek

Pokud bychom srovnali každodenní komunikaci tváří v tvář, kterou vedou její účastníci v prostředí domova, v práci nebo při náhodném setkání u lékaře, v dopravních prostředcích a tak dále, zjistili bychom, že se liší od dialogu učitele se žáky.

Učitel klade žákům mnoho otázek v krátkém časovém intervalu.⁷⁵ Podobnou strukturou dialogu, který vede učitel s žáky, se vyznačují například situace, kdy komunikuje lékař s pacientem, policista s vyslýchaným, právník se svědkem či obžalovaným a podobně. Jedná se o takzvaný institucionální dialog.⁷⁶ Dialog odehrávající se jinde než ve škole netvoří tak značné množství navazujících otázek a také pro něj není typické, že otázky vznáší zejména jeden člověk a odpovídá výhradně ten druhý; otázky vznáší oba účastníci a v odpovědích se rovnoměrně střídají.⁷⁷

Mareš a Krivohlavý dokládají, že se od běžného rozhovoru liší dialog, který vede učitel s žákem například v tom, že se učitel během vyučování ptá většinou na otázky, na které už většinou zná odpověď (pomineme-li například organizační otázky, např. kdo už má hotovou samostatnou práci atd.). Takovou podobu dialogu je možné zaznamenat v situacích, kdy jeden účastník dialogu (a to ten, který odpovídá na otázky), je „mocensky podřízený“ účastníkovi, který otázky pokládá. Při běžném rozhovoru se lidé druhých tážou, aby se něco nového dozvěděli, poučili

⁷³ Tamtéž, s. 44–45.

⁷⁴ Tamtéž, s. 45.

⁷⁵ Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 94–95.

⁷⁶ Tamtéž, s. 94–95.

⁷⁷ Tamtéž, s. 94–95.

se a tak dále. Učitel se většinou žáků táže, aby si ověřil, co už žáci vědí, co si z výuky odnášejí a podobně.⁷⁸

2.5.3 Několik otázek kladených učitelem najednou

Během vyučování není ojedinělé, že učitel žákům klade několik otázek najednou. Tyto otázky se nazývají vícenásobné⁷⁹ a stává se, že žáci neodpovědí na všechny z nich, ale třeba jen na jednu, nebo na část z nich. Nezřídka se stává, že žák odpoví až na poslední otázku z dané série otázek vyučujícího.⁸⁰

Ve vyučování můžeme rozlišovat následující typy vícenásobných otázek:

a) Otázky vyzývající žáky k odpovědi

U tohoto typu druhá otázka vlastně opakuje nebo parafrázuje část znění první otázky (*Jaká jste v textu našli podstatná jména? Jaká podstatná jména?*), nebo se snaží žáky aktivizovat k odpovědi (*Patří číslovky k ohebným slovním druhům? Kdo ví?*)⁸¹.

b) Otázky snižující zátěž krátkodobé paměti žáků

Pokud učitel položí příliš dlouhou nebo složitou první otázku, může pro žáka představovat obtíž ji uchovat v paměti, zatímco si promýšlí odpověď. Učitel pak může položit další otázku, která v sobě zahrnuje jádro první otázky – to žákovi může pomoci k zpřehlednění znění první otázky. (*Jaké spojky v těchto hlavních větách napovídají, že spolu věty obsahově souvisí a že je pojí poměr stupňovací? Jaké spojky napovídají, že se jedná o poměr slučovací?*)⁸²

c) Otázky ulehčující žákovo vyvozování

Druhá otázka doplňuje první otázku, rozvíjí ji. Žákovi napovídá, co by mu mohlo v uvažování nad otázkou pomoci. Neopakuje nebo neparafrázuje pouze znění první otázky, jako tomu bylo u prvního a druhého typu dvojitých otázek. Napomáhá k porozumění první otázce; poskytuje žákovi více informací, o které se může při zodpovídání otázky opřít. Díky ní se odpovídání

⁷⁸ Mareš, J.; Krivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 74.

⁷⁹ Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 95.

⁸⁰ Tamtéž, s. 95.

⁸¹ Tamtéž, s. 95; otázky vytvořila autorka práce.

⁸² Tamtéž, s. 96; otázky vytvořila autorka práce.

stává podstatně snazší (*O jakém typu vedlejší věty je řeč? Můžeme se na ni zeptat otázkou jaký, který nebo čím?*).⁸³

d) Otázky vyžadující vypočítávání prvků učiva

Tyto otázky na sobě nezávisí. Každá souvisí se svým specifickým obsahem a žádá si samostatnou odpověď – liší se tedy od otázek typu za c). Učitel je klade rychle za sebou, když se snaží udat rychlejší tempo komunikaci ve třídě. Tento typ je typický pro případy, kdy učivo sestává z výčtu faktů. (*Kdy se narodil Josef Škvorecký? Co vystudoval? Jaká znáte jeho knihy s postavou Dannyho?*)⁸⁴

e) Dysfunkční otázky

Učitel klade otázky, které nejsou logicky propojeny. Zatímco u otázek typu za d) se učitel záměrně táže na několik faktů najednou, aby zrychlil komunikaci ve třídě, u tohoto typu otázek chce učitel položit jen jednu otázku, ale když se ji snaží přiblížit druhou otázkou, tak tuto druhou otázku formuluje tak, že s obsahem první otázky nesouvisí, a u žáků to může vyvolat zmatek, jelikož žáci nevědí, na kterou otázku mají odpovídat. (*Jaká díla...? Byl i vězněn? Napsal nějaká díla v padesátých letech dvacátého století?*)⁸⁵

2.5.4 Kognitivní náročnost otázek

Otázky, které padnou v rámci vyučování, se liší jednak obsahem podle druhu učiva, jednak také způsobem formulace. Učitel při pokládání otázek bere v potaz to, jakou myšlenkovou aktivitu od žáků daná otázka vyžaduje, potažmo jakou kognitivní náročností se otázka vyznačuje. Kognitivní náročnost se pohybuje v rozmezí od jednoduchého reprodukování učiva až po jeho analýzu, výklad a zdůvodňování. Otázky se vydělují na dvě základní skupiny, uzavřené a otevřené.⁸⁶

Pro uzavřené je typická nižší kognitivní náročnost, neboť se pídí po konkrétním jevu nebo faktu; charakterizuje je to, že jsou faktografické a je na ně dána obvykle jedná správná či vhodná odpověď. Často k zodpovězení otázky stačí to, že si žák vybaví učivo a zapátrá v paměti.

⁸³ Tamtéž, s. 96; otázky vytvořila autorka práce.

⁸⁴ Tamtéž, s. 96–97; otázky vytvořila autorka práce.

⁸⁵ Tamtéž, s. 97; otázky vytvořila autorka práce.

⁸⁶ Tamtéž, s. 97.

Mohou se týkat také vyhledávání informací v textu, než s nimi žák provede další operace (aplikaci, analýzu atd.). Dá se na ně odpovědět často krátce (*sloveso dokonavé; ano; ne*).⁸⁷

Otevřené otázky vyžadují od žáků vyšší myšlenkové operace. Žáci už si při jejich zodpovídání nevystačí s pouhou reprodukcí učiva. Je zapotřebí, aby byli schopni něco porovnat, něco posoudit, zhodnotit, vyvodit. Z naučených vědomostí sice žáci vychází, ale musí s nimi nadále pracovat – musí například něco transformovat, zkoumat, interpretovat.⁸⁸ Neexistuje na ně většinou pouze jedna správná odpověď. Typickou otázkou, která se sem řadí, je otázka typu *proč?* Žák by měl tedy něco vysvětlit, zhodnotit a měl by dokázat zpracovat teorie nebo hypotézy. Pokud však pouze reprodukuje vysvětlení, které je už známé, protože je tak například podáváno v učebnicích, nejedná se o otevřenou otázku.⁸⁹

Vyvstává tedy dotaz, které otázky jsou vhodnější. Vždy záleží na záměru učitele. Pokud si klade za cíl ověřit či procvičit faktografické informace, zvolí raději uzavřené otázky. Pokud učitel usiluje o rozvíjení kritického myšlení žáků, vyjadřování názorů žáků atd., zvolí otevřené.⁹⁰ Musí však počítat s tím, že otevřené zabírají více času než uzavřené, jelikož se žák o získané vědomosti jen opírá a nadále s nimi musí pracovat (viz výše). Pro předmět český jazyk a literatura, ale určitě i jiné předměty, je důležité střídat otázky uzavřené i otevřené. V mém výzkumu vyučující také pokládají otázky uzavřené i otevřené (kap. 3.6). Pouze s uzavřenými otázkami by si učitel českého jazyka a literatury vystačit nejspíše neměl, stejně tak nelze pokládat otázky pouze otevřené. Bylo by dobré, pokud by žáci získali faktografický základ, o který by se mohli opřít a z kterého by mohli vycházet. Až pak by jim učitel měl klást otázky otevřené, vyžadující vyšší kognitivní operace. Velmi důležité je taky zohlednit věk žáků, jejich dosavadní vědomosti; k otevřeným otázkám by měli být vedeni postupně a zvykat si na ně. Důležité také je, aby učitel volil vhodné otevřené otázky, které by žáky aktivizovaly a opravdu přispívaly k zapojování vyšších kognitivních procesů.⁹¹

Faktem podle Gavory je, že převažují uzavřené otázky.⁹² Důvodem může být to, že na uzavřené otázky existuje většinou jedna správná odpověď a učitel si je jimi jistý; to, že učitel si nemusí

⁸⁷ Tamtéž, s. 97.

⁸⁸ Tamtéž, s. 97–98.

⁸⁹ Tamtéž, s. 98.

⁹⁰ Tamtéž, s. 98–99.

⁹¹ Tamtéž, s. 98–99.

⁹² Tamtéž, s. 99.

dát těžkou prací s jejich formulací a nemusí se na ně dlouze připravovat, zároveň jsou i méně náročné pro žáky; to, že povaha učiva je faktografická a je složité na něj vymyslet otevřené otázky; to, že učitel je svázán osnovami a učivo nestihne mnohdy důkladně vysvětlit, procvičit a klást i otevřené otázky atd.⁹³ V našem výzkumu dominovaly uzavřené otázky jen v případě jedné vyučovací hodiny (kap. 3.6).

2.5.5 Další klasifikace otázek

Gavora uvádí, že třídění otázek na uzavřené a otevřené je velice jednoduché a nemůže sloužit k podrobnější analýze vyučování a ani k nácviku kladení otázek.⁹⁴ Říká, že z těchto důvodů se používají i složitější klasifikace otázek.⁹⁵ Klasifikaci otázek níže považuje za propracovanou a využívám ji i já v praktické části mé diplomové práce. Tato typologie učitelských otázek vychází z Bloomovy taxonomie a je založena na kritériu kognitivní náročnosti otázek. Škála těchto otázek zaměřených na myšlenkovou aktivitu žáka sahá od reprodukce faktů až k prokázání schopnosti něco analyzovat, zhodnotit. Tato škála sestává z pěti typů otázek, ovšem poslední typ otázek se poněkud vymyká, neboť je zaměřen na otázky organizační.

a) Reproductivní (uzavřené otázky)

Žáci pouze reprodukují fakta, poučky, údaje atd., které mají uložené v paměti, anebo je vyhledávají v textu. Neexistuje na ně zpravidla více správných odpovědí. (*Kdo napsal Pýchu a předsudek?*)⁹⁶

b) Aplikační otázky

Žáci se při jejich zodpovídání opírají o reproductivní vědomosti, ovšem musí s nimi ještě nějak „nakládat“ – prokázat schopnost analyzovat a porovnávat text a podobně. (*Víme, co je charakteristické pro poetismus. Jsi schopný říci, v čem báseň Edison poetismus překonává?*)⁹⁷

c) Produktivní otázky

Je třeba, aby žáci při jejich zodpovídání oplývali základními vědomostmi, ale vyžadují zejména představivost, kreativnost a schopnost interpretace. Tyto otázky jsou široce otevřené

⁹³ Tamtéž, s. 99.

⁹⁴ Tamtéž, s. 100.

⁹⁵ Tamtéž, s. 100.

⁹⁶ Tamtéž, s. 100; otázky vytvořila autorka práce.

⁹⁷ Tamtéž, s. 100; otázky vytvořila autorka práce.

a neexistuje na ně pouze jediná správná odpověď. (*Jak by mohl psát Francesco Petrarca, kdyby žil v současnosti?*)⁹⁸

d) Hodnotící otázky

Žáci při jejich zodpovídání něco z něčeho usuzují a vyjadřují své názory a stanoviska. Opět se jedná o otevřené otázky, na které neexistuje pouze jedna správná odpověď. (*Proč se netěší oblibě Hviezdoslavova tvorba?*)⁹⁹

e) Organizační otázky

Souvisejí s organizační a disciplinární stránkou vyučování, nikoli s učební látkou. Týkat se mohou i kázně. (*Kdo má službu? Nemůžete se ztišit?*)¹⁰⁰

2.6 Otázky žáků

Mareš a Krivohlavý říkají, že: „*Počet i kvalita žákovských otázek se významně liší v závislosti na stupni školy, ročníku, vyučovacím předmětu, charakteristikách učitele, počtu žáků ve třídě a typu didaktické situace, která otázce předcházela.*“¹⁰¹

Během vyučování bývá zejména učitel ten, kdo klade otázky (podle Šed'ové ve většině případů iniciuje komunikaci s žáky svou otázkou), ale v praxi se setkáváme také s tím, že se i žáci tážou učitele, ačkoli poměrně málo.¹⁰² Toto se v mém výzkumu potvrdilo (kap. 3.6).

Častěji se dotazy žáků týkají spíše organizačních záležitostí (*Říkala jste, že za týden hodina odpadá? Prosím, mohla byste zopakovat, co je za domácí úkol? Můžu Vám teď přinést omluvku?*) než učební látky. S učební látkou jsou spjaty otázky vědomostní, které žáci mohou klást, když narazí na neznámou informaci, dále otázky položené ze zvědavosti nebo díky zájmu o předmět.¹⁰³ Toto se v mém výzkumu potvrdilo (kap. 3.6).

⁹⁸ Tamtéž, s. 100; otázky vytvořila autorka práce.

⁹⁹ Tamtéž, s. 100; otázky vytvořila autorka práce.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 100; otázky vytvořila autorka práce.

¹⁰¹ Krivohlavý, J.; Mareš, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 94.

¹⁰² Šed'ová, K., Švaříček R., Šalamounová Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 265.

¹⁰³ Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 111; Šed'ová, K., Švaříček R., Šalamounová Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 142; otázky vytvořila autorka práce.

Kladení spíše organizačních otázek ze strany žáků bývá vysvětlováno nezájmem o předmět, ale i tím, že se žáci často bojí, že se vznesením otázky zesměšní a upozorní na sebe. Mnohdy se stydí za to, že jim učivo není jasné, a bojí se požádat učitele o to, aby jej vysvětlil jinak či ještě jednou. Často také tápou v tom, jak otázku formulovat. Dalším důvodem může být i to, že si žáci všimají, když učitelé přistupují k dotazům s neochotou. Učitelé se mohou obávat dotazů ze stran žáků proto, že na ně nebudou znát odpověď, nebo také proto, že je to bude zdržovat a nestihnou probrat vše, co si vytyčili.¹⁰⁴

2.7 Účast dívek a chlapců v dialogu

Nelze předpokládat, že by se ve školních třídách každý z žáků participoval na dialogu stejnou měrou. Můžeme si klást otázku, do jaké míry a jestli vůbec můžeme vypožorovat rozdíl mezi účastí dívek v komunikaci a mezi účastí hochů v komunikaci. Je třeba ve vyučovací hodině zohlednit osobnostní rozdíly plynoucí z odlišnosti pohlaví, často ovšem dochází ke „sklouznutí“ k stereotypům. Nezřídka se přitom stává, že řada žáků se vyznačuje jinými vlastnostmi a zájmy, než které by od nich učitel očekával (učitele může například překvapit, že dívky nejeví zájem o humanitní předměty, ale spíše o přírodovědné, a český jazyk a literatura je tak moc nebaví, nebo že jsou iniciativnější než chlapci atd.). Učitel by se stereotypy neměl nechat zavádět. Usilovat by měl o to, ať se do komunikace zapojí dívky i chlapci, a nedebatovat např. v hodině českého jazyka a literatury jen s dívkami, neboť očekává, že dívky do tohoto předmětu budou více zainteresované. Neměl by předpokládat, že se chlapci této debaty nechtějí zúčastnit a nemá smysl se je snažit zaujmout, jelikož se podle něj budou spíše orientovat na přírodovědné předměty.¹⁰⁵

V našem výzkumu jsme byli svědky toho, že se vyučující studentů ptal, co je to tzv. Panenkův dloubák (kap. 3.5), podotkl ale, že děvčat se ani neptá. Předpokládal, že ony to vědět nebudou, protože se nejspíše o sport nebo přinejmenším o kopanou nezajímají.

Mnoho výzkumů se zaměřovalo na rozdíly v účasti obou pohlaví v komunikaci a na osvětlení příčin těchto rozdílů. S. Sjorslev v Dánsku v 80. letech zjišťoval míru účasti obou pohlaví na vyučovacích hodinách na základní škole. Repliky dívek byly častější než repliky chlapců a také

¹⁰⁴ Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 111; Šedřová, K., Švaříček R., Šalamounová Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 142.

¹⁰⁵ Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 68.

byly o třetinu delší než repliky chlapců (v průměru připadalo na jedno děvče šest slov a čtyři slova na jednoho chlapce).¹⁰⁶

Vzhledem k možným rozdílným zájmům obou pohlaví vzniklo mnoho výzkumů, které očekávaly převahu promluv chlapců v přírodovědných předmětech. H. Wienekamp a kol. analyzoval v 80. letech po dobu jednoho pololetí komunikaci v hodinách chemie v osmých třídách západoněmeckých škol. Chlapci byli vyvoláváni třikrát častěji než děvčata a učitel je také více motivoval k odpovědím. Za odpovědi je také více chválil. Chlapci odpovídali i tehdy, když je učitel nevyvolal, kdežto dívky jen když je vyučující oslovil.¹⁰⁷

K. Taber provedl v osmdesátých letech výzkum účasti obou pohlaví v hodinách fyziky na britské střední škole. Zjišťoval počet replik, způsob jejich iniciování a také jejich obsah. Více replik bylo zjištěno u chlapců.¹⁰⁸

2.8 Dialog mezi žáky

Důležité místo zaujímá ve vyučování také dialog mezi žáky, který se uplatňuje například v rámci skupinové spolupráce. Žáci rozdělení do skupin v různých zdrojích vyhledávají relevantní informace, zpracovávají je, ověřují hypotézy, nacházejí argumenty a tak dále. Ke splnění úkolu je třeba, aby spolu žáci komunikovali a spolupracovali. Kasíková si myslí, že žáci mají pracovat ve skupině tehdy, když si osvojí potřebné normy jednání.¹⁰⁹ Mezi ně řadí například to, že žáci musí akceptovat, že jsou při plnění úkolu závislí na ostatních členech skupiny a přijímají zodpovědnost za chování nejen své, ale i za chování ostatních členů skupiny. Žáci by dle autorky měli umožnit ostatním vyjádřit se, dokázat jim naslouchat a jejich výroky náležitě zhodnotit, učit se, jak přispívat ke snaze ostatních členů skupiny, zvládnout zdvořile vyjádřit svůj nesouhlas, nepodvolit se nežádoucímu tlaku ostatních členů skupiny, naučit se přijímat kompromis, dodržovat harmonogram činností a účinně využívat stanovený čas.¹¹⁰

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 69.

¹⁰⁷ Wienekamp, H. a kol. Does Uncounscious Behavioir of Teachers Case Chemistry Lesson to Be Unpopular with Girls? *International Journal of Science Education*, 1987, roč. 9, č. 3, s. 281–286.

¹⁰⁸ Taber, K. S. Girl's Interaction with Teachers in Mixed Physics Classes: Results of Classroom Observation . *International Journal of Science Education*, 1992, roč. 14, č. 2, s. 163–180.

¹⁰⁹ Kasíková, H. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 109–110.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 109–110.

2.9 Odpověď žáka

Druhou složku struktury dialogu ve vyučování představuje žákova odpověď. Odpovědi rozumíme reakci na otázku, z které by měla obsahově vycházet. Dříve se stávalo, že učitelé trvali na tom, aby žáci odpovídali celou větou. Mareš a Křivohlavý upozorňují na to, že od doby, kdy je zdůrazňováno komunikační hledisko, je takový požadavek neadekvátní.¹¹¹ Pokud žák odpoví srozumitelně a smyslně, odpovídat celou větou nemusí, i neúplné větě se dá totiž na základě kontextu bez potíží porozumět (na otázku *Kdy získal Jaroslav Seifert Nobelovu cenu?* nemusí žáci nutně odpovídat *Jaroslav Seifert získal Nobelovu cenu v roce 1984*, ale je možno na ní odpovědět např. *1984; V čtyřiaosmdesátém; V roce 1984*; a stále je jejich odpověď srozumitelná).¹¹² V mém výzkumu tímto způsobem žáci odpovídají nejčastěji (kap. 3.6.).

Podle Šed'ové¹¹³ se učitelé dočkají odpovědi takřka ihned, v jejím výzkumu jen v sedmi procentech případů nepřišla žádná odpověď na otázku vyučujícího. Říká také, že odpovědi žáků převažují nad otázkami učitele. Vykládá to tím, že ne vždy žáci odpovídají správně, proto učitel vyvolá dalšího, a tím, že ne pokaždé odpovídá pouze jeden žák, ale třeba několik žáků najednou. Jejich odpovědi jsou většinou celkem krátké.¹¹⁴

Předpokládá se, že žákova odpověď bude v souladu s kognitivní náročností otázky učitele. Kognitivně náročné otázky by měly vyvolat kognitivně náročné odpovědi a naopak, kognitivně nenáročné otázky vyvolávají kognitivně nenáročné odpovědi. V mnoha případech to platí, v jiných ne. V mém výzkumu toto platilo (kap. 3.6).¹¹⁵ J. Dillon shrnul poznatky několika výzkumů o problematice shodnosti kognitivní úrovně otázky a odpovědi a dospěl k tomu, že 60–70 procent otázek zaměřených na nižší kognitivní procesy vedlo k odpovědím na stejné úrovni. Při otázkách zaměřených na náročnější kognitivní procesy korespondovalo s otázkou pouze 45–50 procent odpovědí. Ve zbylých příkladech odpovědi kognitivně nebyly v souladu

¹¹¹ Křivohlavý, J.; Mareš, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 73.

¹¹² Křivohlavý, J.; Mareš, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 73.; Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského 2007, s. 102–103; otázky vytvořila autorka práce.

¹¹³ Šed'ová, K., Švaříček R., Šalamounová Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 49.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 49.

¹¹⁵ Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 103.

s otázkou – stávalo se ale také, že žákova odpověď byla na kognitivně náročnější úrovni než otázka učitele. Učitel na svou otázku nedostane vždy takovou odpověď, jakou očekává.¹¹⁶

Gavora předpokládá, že žákova činnost při odpovídání sestává ze čtyř fází.¹¹⁷ Nejprve žák zachytí otázku sluchem nebo zrakem – hovoříme tedy o percepci otázky. Pak žák otázku interpretuje. Pokouší se o pochopení otázky a následně si ji „převéde do vlastní řeči“. Každá otázka je vyslovena v konkrétní situaci a žák při její interpretaci také zohledňuje tuto situaci (okolnosti, podmínky dialogu, předcházející požadavky učitele, předchozí odpovědi žáků atd.). Žák bere v úvahu specifickou pokládání otázek konkrétního učitele, dále jeho očekávání a požadavky, které už dříve vznesl a žák se jim „přizpůsobil“. Třetí fází je vytvoření substrátu odpovědi – žák nejprve formuluje odpověď ve své mysli. Proces vytvoření substrátu odpovědi ovlivňuje typ otázky a úroveň vědomostí a dovedností žáka. Substráty odpovědí se vytvářejí rychle, pokud učitel klade faktografické otázky. Pokud učitel položí otázku vyžadující žákův úsudek a hlubší zpracování, proces vytvoření substrátu odpovědi trvá déle. Poslední fází je verbalizace odpovědi. Ze substrátu se stávají ucelené, rozvinuté odpovědi, které žák vysloví nahlas, případně napíše. Pokud se nejedná o krátkou odpověď vyžadující reprodukci, trvá tato fáze nejdéle. Při formulování znění odpovědi se žák opět opírá o znalost zvyklostí a požadavků učitele. Pakliže se stane, že žák nedokáže zodpovědět otázku, může příčina tkvět v porušení jedné nebo více fází odpovídání. Příčinou toho, že žák neodpoví nebo odpoví špatně, tedy nemusí spočívat v tom, že učivo neovládá (v tomto případě by selhala třetí fáze).¹¹⁸

Šedřová a kolektiv dělí odpovědi žáků takto:¹¹⁹

a) Odpověď kruhem

Žák využívá v odpovědi slov, které obsahovala učitelova otázka, nepodává tak odpověď, která by přinášela novou informaci.¹²⁰

¹¹⁶ Dillon, J. T. Male-Female Similarities in Class Participation. *Journal of Educational Research*, 1982, roč. 6, č. 6, s. 350–353.

¹¹⁷ Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 104.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 104.

¹¹⁹ Šedřová, K., Švaříček R., Šalamounová Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 82.

¹²⁰ Tamtéž, s. 82.

b) Odpověď dle kontextu

Žák v odpovědi zohledňuje aktuální učivo v daném předmětu (pokud by se probírali zrovna slovní druhy, na otázku co je to předmět by tak mohl odpovědět, že je to slovní druh).¹²¹

c) Odpověď analogií

Žák z předešlých odpovědí odvodí, co si asi učitel přeje slyšet, a na základě analogie vytvoří svou odpověď.¹²²

Podle Šed'ové jsou promluvy žáků velice krátké a typické je to, že se žáci snaží pomocí různých strategií odpovědět správně, přestože jim schází potřebná znalost.¹²³

2.9.1 Učitelovo určení žáka, který bude odpovídat

Mareš a Křivohlavý uvádí, že učitelé volí mezi následujícími čtyřmi strategiemi, když určují, který žák bude na otázku odpovídat:¹²⁴

- a) Otázku pronesou směrem k celé třídě a poté vyvolají někoho, kdo se hlásí.
- b) Otázku pronesou směrem k celé třídě a poté vyvolají někoho, kdo se nehlásí.
- c) Pronesou otázku a pak ihned vyvolají konkrétního žáka, otázka je tedy adresována pouze jemu.
- d) Nejprve vyvolají někoho z žáků a až poté se ho na něco tážou.¹²⁵

V prvním a druhém případě učitel předpokládá, že otázkou zaktivizuje všechny žáky a vzbudí v nich pozornost a soutěživost. Musí si však hlídat, ať nevyvolává pouze nejaktivnější žáky, jelikož ostatní by rychle ztratili zájem odpovídat. Pokud jsou si žáci vědomi toho, že učitel může vyvolat kohokoli, více zpozorní a přemýšlí nad odpovědí, ačkoli se nepřihlásí.¹²⁶

Učitel někdy záměrně vyvolá toho žáka, který očividně nedává pozor. Toto se v mém výzkumu potvrdilo v případě jedné vyučovací hodiny (kap. 3. 6). Mareš a Křivohlavý ale doporučují

¹²¹ Tamtéž, s. 82.

¹²² Tamtéž, s. 82.

¹²³ Tamtéž, s. 82.

¹²⁴ Křivohlavý, J.; Mareš, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 81.

¹²⁵ Tamtéž, s. 82.

¹²⁶ Tamtéž, s. 82.

postupovat pro ukáznění žáka jinak než mu položit otázku.¹²⁷ Žáka otázka sice zaskočí, ale nepřiměje ho k uvažování nad odpovědí – pokud nedával pozor, často ani neví, jak otázka zněla. Tito autoři zastávají názor, že žáky, kteří jsou méně pozorní a méně aktivní, lze přimět k odpovědi spíše tak, že je nejdříve přímo oslovíme a pak se až tážeme. Současně však upozorňují na to, že vyvolávání žáků může pro hodně žáků vytvářet zátěžovou situaci, protože pocítují napětí a někteří až úzkost, a jejich psychický stav se může podepsat na kvalitě jejich odpovědí. Hlavně u mladších žáků je možno pozorovat sníženou hlasitost řeči, odlišné zabarvení hlasu, váhání, menší plynulost odpovědi i netypickou volbu jazykových prostředků.¹²⁸

Mojžíšek vyzvání pouze jednoho žáka k odpovědi kritizuje, neboť se domnívá, že ostatní žáci budou pasivní.¹²⁹

Cangelosi doporučuje žákům zadat odpovídání na náročnější otázky písemně, žáci si tak otázky lépe promyslí a utřídí své myšlenky a současně se zaměstnají všichni žáci. Svou odpověď pak žáci prezentují sebejistěji a nečelí stresu doprovázejícího rychlou formulaci odpovědi. Pakliže bude žák považovat otázky učitele spíše za součást volné diskuze a nikoli za zkoušení, je pravděpodobné, že se u něj stres nedostaví. K eliminování tohoto strachu žáků by mohly dobře posloužit otevřené otázky, na které existuje více správných odpovědí.¹³⁰

Fenclová tvrdí, že žáci nebudou pasivní, pokud jsou motivováni tím, že žákova odpověď povede k dalším otázkám učitele, tedy že přijde řada s odpovídáním i na ostatní žáky. Angažovat by se při odpovídání měli všichni žáci a učitel by měl vyvolávat i méně aktivní žáky, kteří se nehlásí.¹³¹

2.10 Zpětná vazba učitele na žakovu odpověď

V tradičním vyučování se setkáváme s tím, že učitel téměř vždy reaguje na žakovu repliku; většinou tak, že žakovu odpověď potvrdí nebo zamítne. To se v mém výzkumu potvrdilo (viz kap. 3.6). Žák si osvojil strukturu dialogu, který probíhá ve vyučování, proto zpětnou vazbu

¹²⁷ Tamtéž, s. 82

¹²⁸ Tamtéž, s. 82

¹²⁹ Mojžíšek, L. *Vyučovací metody*. Praha, SPN 1975, s. 243.

¹³⁰ Cangelosi, J. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994, s. 34–36.

¹³¹ Fenclová, J. *Didaktické jednání a myšlení učitele fyziky*. Praha: SPN, 1984, s. 70.

učitele očekává. Pokud učitel na jeho odpověď nereaguje a nevšímá si jí, žák znejistí. Zpětná vazba obsahuje nějaké prvky hodnocení a učitel ji může podávat verbálně (*ano; výborně; skvěle;*), nebo nonverbálně (přikývnutí). Tato dialogická strategie však s sebou nese ta úskalí, že žák očekává, že každá otázka učitele má jednu správnou odpověď nebo že počet akceptovatelných odpovědí je pouze omezený. Ve vyučování by žáci měli být vedeni k hodnocení odpovědí svých i ostatních žáků, na odpovědi žáků by proto neměl reagovat jen učitel, ale měl by se k nim vyjádřit i žák samotný a ostatní žáci. V každé hodině to zrealizovat nelze, ale učitel by měl pamatovat na to, že pravidelně by takové reflexe a sebereflexe žáků do hodin zařazovat měl.¹³²

Šed'ová a Svaříček zjistili, že 81 procent reakcí učitele na žakovské odpovědi bylo pozitivních. Referují, že učitelé pokládají otázky, na které pro žáky není obtížné odpovědět, a jejich odpovědi pak kladně hodnotí. Podle nich i samotní učitelé shledávají své otázky jako jednoduché, poněvadž správnou odpověď považují za skoro samozřejmou a nemají tendenci ji chválit. Špatná odpověď je pak považována skoro za prohrěšek.¹³³

2.10.1 Správná odpověď žáka

Je třeba říci, že pojem „správný“ bývá v kontextu výuky různě zpochybňován. Já správnou odpověď rozumím takovou odpověď, která je výstižná, přesná. Hodnocení obsažené ve zpětné vazbě může být pozitivní nebo negativní. Ke správné odpovědi žáka se učitel může vyjádřit několika způsoby. Gavora je rozděluje takto:¹³⁴

a) Akceptace odpovědi žáka

Učitel potvrdí žákovi jeho odpověď. Učitelova reakce je stručná, věcná. (*Ano; Mhm, V pořádku.*)¹³⁵ Akceptace odpovědi žáka se v mém výzkumu objevovala ze všech typů zpětných vazeb nejčastěji.

¹³² Tamtéž, s. 104–105.

¹³³ Šed'ová, K.; Švaříček, R. Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 2010, roč. 15, č. 2, s. 61–86.

¹³⁴ Gavora, P. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 105.

¹³⁵ Gavora, P. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 105; příklady vytvořila autorka práce.

b) Echo odpovědi

V některých případech učitel nejen potvrdí správnost odpovědi, ale tuto odpověď také zopakuje – buďto doslovně, anebo ji parafrázuje. Upozorní tak výrazněji na správnou odpověď (*Toto dílo napsal Neruda; Ano, byl to Neruda*).¹³⁶ Tento typ zpětné vazby se také často vyskytoval.

c) Elaborace odpovědi žáka

Učitel žakovu odpověď rozšíří nebo rozvine. (*U: Jaké mluvnické kategorie vyjadřují podstatná jména? Ž: Rod a číslo. U: Ano, a ještě pád, jelikož se na ně můžeme ptát pádovými otázkami, a popřípadě vzor.*)¹³⁷

d) Pochvala žáka

Učitel ocení žakovu odpověď. Taková zpětná vazba vyslovená nejčastěji příjemným tónem představuje více než potvrzení správné odpovědi. (*Děkuji, Aničko. Správně jsi odpověděla i na složitější otázky, je vidět, že se v tématu dobře orientuješ.*)¹³⁸

Žáka motivuje a povzbudí, když učitel jeho odpověď vyzdvihne, když ocení jeho myšlenku. Učitel však často potvrzuje odpovědi žáků pouze slovy *dobře* nebo *výborně*. To se v mém výzkumu potvrdilo (kap. 3.6). Velmi častým jevem je také hodnocení žakovského potenciálu; ve výrocích učitelů bývá zařazeno i mínění učitelů o schopnostech žáků. Nejčastější přívlastek, který učitelé žákům připisují, je ten, že jsou žáci podle něj *šikovní*. Tento přívlastek může žák vnímat lichotivě a povzbudivě, zároveň jím však učitel může vyjádřit svou nespokojenost s aktuálním výkonem žáka (*Jak to, že to cvičení ještě nemáš hotové, když jsi jindy tak šikovný?*), nebo žáky nabádat k využívání jejich potenciálu, kompetentnosti a přirozeného nadání (*Ty jsi tak šikovný, tak proč se víc neučíš a nedáváš v hodinách větší pozor?*). Pokud by se žák víc učil a dával větší pozor, jeho školní výkon by se podle těchto učitelů obešel bez problémů.¹³⁹ Existují přístupy, které nesouhlasí s tím, aby žákům byly přiřazovány atributy „šikovný“ – např. viz kniha *Respektovat a být respektován*.¹⁴⁰ V mém výzkumu ani jeden vyučující o žádném studentovi neprohlásil, že je „šikovný“.

¹³⁶ Tamtéž, s. 105; příklady vytvořila autorka práce.

¹³⁷ Tamtéž, s. 106; příklady vytvořila autorka práce.

¹³⁸ Tamtéž, s. 107; příklady vytvořila autorka práce.

¹³⁹ Šedřová, K., Švaříček R., Šalamounová Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 128–134.

¹⁴⁰ Kopřiva, P. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 155–178.

2.10.2 Chybná odpověď žáka

Podle Mareše a Křivohlavého se učitel k špatné odpovědi žáka může vyjádřit čtyřmi různými způsoby:¹⁴¹

a) Detekce chyby

Učitel si povšiml chyby a informuje žáka o tom, že se dopustil chyby. Neposkytne mu však informaci, o jaký druh chyby jde, neurčí, kde chyboval, a pro žáka může být obtížné svou odpověď opravit. (U: *V jakém roce Josef Škvorecký a jeho žena založili nakladatelství Sixty-Eight Publishers?* Ž: 1977? U: *Ne.*)¹⁴²

b) Identifikace chyby

Učitel žákovi poskytne informaci o tom, kde a v čem chyboval. Žák dostává přesnější informaci o své chybě než v předchozím případě. (U: *V jakém roce Josef Škvorecký a jeho žena založili nakladatelství Sixty-Eight Publishers?* Ž: 1977. U: 1977? *Jsi blízko, trefil jsi století i desetiletí, ale spletl sis rok.*)¹⁴³

c) Interpretace chyby

Tato informace poukazuje na možný zdroj nesprávnosti anebo nepřesnosti, žák si tak uvědomí příčinu chyby a může díky této informaci svou odpověď opravit. (U: *V jakém roce Josef Škvorecký a jeho žena založili nakladatelství Sixty-Eight Publishers?* Ž: 1977. U: *Ne, je možné, že si to nejspíše pleteš s Chartou 77?*)¹⁴⁴

d) Korekce chyby

Tato informace často „sklouzne“ jen k jednoduchému oznámení správné odpovědi. (U: *V jakém roce Josef Škvorecký a jeho žena založili nakladatelství Sixty-Eight Publishers?* Ž: 1977. U: 1971.)¹⁴⁵

¹⁴¹ Křivohlavý, J.; Mareš, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 100–101.

¹⁴² Křivohlavý, J.; Mareš, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 100–101; otázky vytvořila autorka práce.

¹⁴³ Tamtéž, s. 100–101; otázky vytvořila autorka práce.

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 100–101; otázky vytvořila autorka práce.

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 101–102; otázky vytvořila autorka práce

2.10.3 Zamlčené hodnocení

Šed'ová, Svaříček, Makovská a Zounek zaregistrovali, že zpětná vazba učitele se dá do jisté míry považovat za vyprázdněnou tehdy, když obsahuje spíše implicitní hodnocení a nesměruje k práci s chybou. Autoři hovoří o tzv. zamlčeném hodnocení¹⁴⁶, které spočívá v tom, že učitelé sice formálně žákům dávají zpětnou vazbu, ale není v ní obsažena evaluace.¹⁴⁷

Učitelova odezva na žakovu správnou odpověď je nezřídka taková, že se táže na něco dalšího, žakovu odpověď zopakuje nebo jednoslovně potvrdí. Toto se v mém výzkumu potvrdilo (viz kap. 3.6). Negativní zpětná vazba pak byla ve výzkumném vzorku Šed'ové a Svaříčka jen málo zastoupena¹⁴⁸, stejně jako v mém výzkumu (kap. 3.6). Pokud žák odpoví špatně na uzavřenou otázku, učitel nejčastěji žáky navádí ke správným odpovědím pouze mechanickými nápovědami, a v případě otevřené otázky učitel od hodnocení úplně upouští. Šed'ová a Svaříček ale konstatují, že tento přístup limituje žakovo učení.¹⁴⁹ Jsou toho názoru, že učitel se vzdává hodnocení na otevřené otázky proto, že toto hodnocení je pro něj obtížné, neboť odpovědi mohou být nepředvídatelné, a také proto, že se snaží ve třídě navodit příjemnou atmosféru. Učitelé se podle nich obávají, že když zkritizují žakovu odpověď, budou se žáci strachovat odpovědět. Z šetření autorů však vyplývá, že žáci si vypěstovali nejlepší vztah právě k těm učitelům, v jejichž hodinách se jim dostává výslovně řečené negativní zpětné vazby. Zpětná vazba má podávat žákovi informaci o tom, jak probíhá jeho proces učení a explicitní hodnocení by podle autorů měl obdržet.¹⁵⁰

Šed'ová se Švaříčkem a Šalamounovou podotýkají, že zaznamenali zpětné vazby učitelů s explicitním hodnocením i argumenty apod., mnoho z nich se ovšem týkalo tempa práce a toho, zda žáci vůbec pracují. Podle těchto autorů je použití termínu *práce* a slovesa *dělat* u učitelů velmi běžné. Učitelé hodnotí to, zda se žáci zapojují do práce, zda vykonávají aktivity jako je zapisování, čtení textu, hlášení se apod., zda jsou ve střehu a poslouchají, co říkají ostatní

¹⁴⁶ Šed'ová, K.; Švaříček, R. Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paeagogica*, 2010, roč. 15, č. 2, s. 61–86;

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 61–86.

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 61–86;

¹⁴⁹ Šed'ová, K.; Švaříček, R. Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paeagogica*, 2010, roč. 15, č. 2, s. 61–86.

¹⁵⁰ Šed'ová, K.; Švaříček, R. Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paeagogica*, 2010, roč. 15, č. 2, s. 61–86; Šed'ová, K.; Švaříček, R.; Makovská, Z.; Zounek J. Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 2011, roč. 61, č. 1, s. 13–33.

spolužáci a co především říká učitel. Mohlo by se tedy zdát, že se učitelé snaží přimět žáky k co nejvyššímu pracovnímu nasazení, ale opak je pravdou. Ve svém datovém materiálu si autoři všímali zpětných vazeb, které žáky brzdily – učitelé usilovali o sjednocení tempa žáků, nikdo neměl být pozadu, ale ani moc rychlý. Vyplývá z toho, že žáci by podle těchto učitelů měli pracovat stejným tempem a toto tempo by mělo korespondovat s plánem učitele. Přestože žák nabídl učiteli správnou odpověď, učitel byl nespokojen například proto, že žákova odpověď měla přijít až později. I tyto výroky učitelů spjaté s pracovním tempem žáků podle autorů mají podobnou funkci jako vyprázdněná evaluace. Učitelé odmítali správnou odpověď i proto, že žák vykřikl a nehlásil se, dále proto, že ji pronesl nespisovně – učitel tedy lpěl na dodržování formálních kritérií. Dále učitelé požadovali například to, ať žáci hovoří plynně a nahlas.¹⁵¹

2.10.4 Čas na žákovu odpověď

Gavora uvádí, že po položení otázky učitel chvíli vyčkává, než vyvolá žáka. Tento čas žákům umožňuje pochopit otázku, přemýšlet o odpovědi a uvažovat o formulaci znění této odpovědi.¹⁵²

Ve výsledcích výzkumu Cottonové se ukázalo, že tento čas sehrává významnou roli při komunikaci učitele se žáky. Rovněž se ovšem ukázalo, že čekací čas trvá velmi krátce, třeba jen jednu vteřinu, nebo méně než jednu vteřinu. Čekací čas se s vyšším ročníkem zkracuje, učitel pospíchá, neboť chce stihnout probrat všechnu látku, která se s vyššími ročníky stává náročnější. Tato situace vyhovuje bystrým a pohotovým žákům, učitel by měl ale pamatovat na to, že znevýhodněným a méně pohotovým žákům trvá delší dobu, než otázku zpracují. Je však překvapením, že podle výzkumu učitelé dávají bystřejším žákům více času na odpověď než žákům ne tak pohotovým.¹⁵³

Podle Cottonové žáci lépe odpovídají na otázky vyžadující nižší kognitivní procesy, pokud o otázce mohou přemýšlet tři sekundy.¹⁵⁴ Pokud jim učitel poskytne kratší dobu na odpověď, výsledky jsou horší. Na otázky s vyšší kognitivní náročností byly odpovědi žáků lepší, když i čas po položení otázky byl delší. Zjistilo se také, že při zvýšení čekací doby nad tři sekundy

¹⁵¹ Šed'ová, K., Švaříček R., Šalamounová Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 124–128.

¹⁵² Gavora, P. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2007, s. 110.

¹⁵³ Cotton, K. Classroom Questioning. *School Improvement Research Series*, Close-up 51 Northwest Regional Educational Laboratory, 2000. [online]. [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <http://educationnorthwest.org/resources/effective-schooling-practices-research-synthesis-1995-update>; Gavora, P. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2007, s. 110.

¹⁵⁴ Tamtéž

se snížil počet odpovědí *nevím* i počet nulových odpovědí, žáci si rovněž zapamatovali více učiva po delší dobu, zvýšil se počet odpovědí na otázky s vyšší kognitivní náročností, žáci také odpovídali plynuleji, spontánněji, užívali delší výpovědi a zapojilo se také více žáků než při poskytnutí kratšího času. Snížil se počet otázek, které učitel vznesl, ovšem zvýšila se jejich kvalita a variabilita. Navíc učitel zlepšil své mínění o žácích, které předtím mohl považovat za příliš pomalé a ne tolik bystré. Učitel však často nevyčkává na odpověď po dobu tří sekund nejspíše proto, že mu tato doba připadá dlouhá a nepřírozená, a nabude pocitu, že otázku špatně položil, nebo že ji žáci nezaregistrovali či ji špatně slyšeli. Proto otázku znovu opakuje, formuluje ji jinými slovy, nebo ji nechá být a táže se na něco jiného, či vyvolá jiného žáka.¹⁵⁵

2.11 Dialogické vyučování

Jedna z vyučovacích hodin, kterou jsem analyzovala, se blížila dialogickému vyučování, nastíním zde proto stručně, čím se dialogické vyučování vyznačuje.

Dialogické vyučování je typ vyučování, ve kterém se díky komunikaci a práci s jazykem daří povzbuzovat žáky k aktivitě, podněcovat jejich myšlení a prohlubovat jejich porozumění. Uplatňují se v něm vyšší kognitivní procesy. Dialogické vyučování se vyznačuje tím, že jsou v něm žáci angažováni a dostávají v něm příležitost rozvíjet svou autonomii.¹⁵⁶

Aby se dialog ve vyučování mohl zrealizovat, je třeba, ať ve třídě vládne příznivé sociální klima a vhodná atmosféra pro vedení dialogu. Dále je zapotřebí, ať jsou na vedení dialogu připraveni vyučující i žáci, a v neposlední řadě je dobré pro dialog vybrat vhodná a atraktivní témata. V dialogickém vyučování není stěžejní jen to, že se žáci odhodlají hovořit; měli by mít možnost prezentovat i takové postoje a názory, které mohou být v rozporu s postoji a názory vyučujícího.¹⁵⁷

Učitel v dialogickém vyučování upouští od své moci, moc přebírají i žáci. Žáci odpovídají na otázky a sami i otázky vážící se k danému tématu pokládají. Učitel by je v tom měl ideálně podporovat a jejich repliky by měl kritizovat jen opravdu zřídka.¹⁵⁸

¹⁵⁵ Tamtéž

¹⁵⁶ Šed'ová, K. Od pseudodialogu k dialogickému vyučování. *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 39–45.

¹⁵⁷ Šed'ová, K.; Sedláček, M. Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu. *Studia paedagogica*, 2015, roč. 20, č. 2, s. 34–58.

¹⁵⁸ Šed'ová, Klára. Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace*, 2015. roč. 25, čís. 1, s. 32–62.

V dialogickém vyučování můžeme narážet třeba na tyto problémy:¹⁵⁹

- 1) do diskuze se zapojí jen část třídy,
- 2) vyučující žákům neposkytuje dostatečnou zpětnou vazbu,
- 3) vyučující je netrpělivý a neposkytne žákům dostatek času na promýšlení odpovědi,
- 4) vyučující žáky dostatečně nepodporuje, protože se obává, že jim dopřeje příliš velkou autonomii a žáci se poté budou chovat neukázněně,
- 5) dialog není efektivní a nedosáhne se prostřednictvím něj stanoveného cíle.

2.11.1 IRF komunikační struktura

IRF komunikační struktura je struktura ve výukové komunikaci. Jde o rozhovor mezi vyučujícím a žákem; vyučující žákovi položí otázku, žák na ni odpoví a učitel jeho odpověď nějak zhodnotí.¹⁶⁰

Její název se odvodil z počátečních písmen sekvencí ze kterých se skládá: iniciace – replika (response) – feedback.¹⁶¹ Iniciací rozumíme nějaký podnět, díky kterému vyučující zahájí komunikaci se žáky. Podnětem bývá často otázka, která vyvolá žakovu odpověď. Repliku chápeme jako žakovu odpověď na učitelovu otázku. Feedbackem rozumíme zpětnou vazbu k odpovědi žáka; vyučující zhodnotí žakovu repliku. Při kladné zpětné vazbě vyučující sekvenci uzavře a otevírá sekvenci novou. Pokud podává žákovi negativní zpětnou vazbu, iniciaci často zopakuje v zjednodušené podobě. Každá IRF struktura vrcholí pozitivní evaluací vyučujícího.¹⁶²

V dialogickém vyučování bývá IRF struktura narušena, iniciace je přenechána i žákům, nikoli výhradně vyučujícímu.¹⁶³

¹⁵⁹ Šedřová, K. Od pseudodialogu k dialogickému vyučování. *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 39–45.

¹⁶⁰ Makovská, Z. Žákovské strategie při hledání odpovědi na otázky učitele. *Studia paedagogica*, 2011, roč. 16, čís. 1, s. 49.

¹⁶¹ Švaříček, R. Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Pedagogica*, 2011, roč. 16, čís. 1, s. 26–27.

¹⁶² Šedřová, K.; Švaříček, R.; Šalamounová, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 45.

¹⁶³ Lehesvuori, S.; Viiri, J. S. Od plánování dialogického vyučování k jeho reflexi. *Studia paedagogica*, 2015, roč. 20, čís. 2, s. 10–31.

3 Výzkum

Abych mohla zkoumat verbální komunikaci (dialog) v hodinách českého jazyka na středních školách (zejména na gymnáziích), oslovila jsem asi patnáct vyučujících tohoto předmětu na šesti gymnáziích v Moravskoslezském kraji a asi deset vyučujících na čtyřech gymnáziích ve Středočeském kraji, avšak pouze jeden z nich mne spolu se svými studenty nechal nahlédnout do své hodiny. Nahrála jsem ji a následně komunikaci v ní zanalyzovala. Práce vznikala zejména v období, kdy byla na déle než rok (mimo pár týdnů) na středních školách zrušena prezenční výuka, a v této době mi někteří vyučující přislíbili, že po návratu do škol se mohou nějaké z jejich hodin zúčastnit, prezenční výuka ovšem byla obnovena jen na pár týdnů a vyučující si mou účast ve svých hodinách rozmysleli a následně mi ji už neumožnili. Čerpala jsem tedy z portálu RVP – zbylé čtyři vyučovací hodiny, které jsem analyzovala, jsou na něm dostupné.¹⁶⁴

Jde o výzkum kvalitativní; využívá malého počtu testovaných subjektů a metodu pozorování.¹⁶⁵ Na základě pozorování jsem analyzovala sesbíraná data a pokusila se je vyhodnotit. Proto, že se výzkumu zúčastnil malý počet respondentů, nelze výzkum pokládat za reprezentativní. Aby se zmíněné jevy potvrdily, bylo by nutné provést výzkum v mnohem rozsáhlejší měřítku, tato práce si ale tento cíl neklade.

Aby se výzkum mohl uskutečnit, bylo třeba najít ochotné vyučující a jejich studenty, poté získat informovaný souhlas od rodičů studentů (případně plnoletých studentů), zaznamenat hodinu pomocí diktafonu, přepsat hodinu, anonymizovat ji a analyzovat ji z různých hledisek. V případě hodin dostupných na portálu RVP bylo žádoucí hodinu najít, přepsat ji a analyzovat ji.

¹⁶⁴ Hesová, A. *Virtuální hospitace - Český jazyk a literatura: Vypravování* [online]. [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: <https://audiovideo.rvp.cz/video/2649/VIRTUALNI-HOSPITACE---CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-VYPRAVOVANI.html>; Hesová, A. *Virtuální hospitace - Český jazyk a literatura: W. Shakespeare – Sonety* [online]. [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: <https://audiovideo.rvp.cz/video/2657/VIRTUALNI-HOSPITACE---CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-W-SHAKESPEARE---SONETY.html>; Minster, T. *Virtuální hospitace - Český jazyk a literatura: Ostře sledované vlaky* [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/t/GJD/8183/VIRTUALNI-HOSPITACE---CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-OSTRE-SLEDOVANE-VLAKY.html>; ¹⁶⁵ Kostečka, J. *Virtuální hospitace - Český jazyk a literatura: Praktická aplikace teoretických poznatků z hláskosloví* [online]. [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/10553/virtualni-hospitace-cesky-jazyk-a-literatura-prakticka-aplikace-teroretickych-poznatku-z-hlaskoslovi.html>

¹⁶⁵ Švaříček, R.; Šedřová, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, s. 15.

Obrátila jsem se na vyučující českého jazyka a literatury, kteří působí na gymnáziu, kde mám osobní kontakty, a poté na řadu vyučujících spíše náhodných (níže popisuji, jak jsem je vyhledala), nešlo tedy o výběrový vzorek vybraný na základě nějakých kritérií; sháněla jsem různé participanty, kteří by se byli ochotni výzkumu zúčastnit. Takto ochotná byla jen výše zmíněná vyučující, která vyučuje český jazyk a literaturu na gymnáziu v Moravskoslezském kraji.

Pro oslovení možných účastníků jsem využila různých kontaktů. Kontaktovala jsem vyučující, které jsem osobně znala, a také jejich kolegy nebo jejich kamarády, na které mě odkázali, když se výzkumu odmítli účastnit. Se všemi jsem mluvila buďto osobně, nebo jsem jim zavolala, případně napsala e-mail a vysvětlila jim, o čem by v mém výzkumu šlo. Mou žádost zamítli nejčastěji proto, že se domnívali, že jejich hodiny po obnovení prezenční výuky nebudou probíhat standardně (tuto domněnku blíže nerozváděli), dále proto, že studenti by se v mé přítomnosti ostýchali, nesoustředili se, a také proto, že bych dle nich „narazila“ na nesouhlas mnoha rodičů s nahráváním jejich dítěte.

Výzkumný vzorek tvoří pět vyučujících a pět záznamů vyučovacích hodin. Jednu nahrávku jsem pořídila já, čtyři jsou dostupné na portálu RVP. Vzorek sestává z mužů i žen; hodiny vedli dva muži a tři ženy. Podle mého odhadu bylo ženám v době pořízení nahrávky okolo 40 let, jednomu muži okolo 30 let a jednomu okolo 50 let.

Mnou nahrané hodiny se zúčastnili plnoletí studenti, kteří informovaný souhlas podepsali. S jejich rodiči jsem vůbec do styku nepřišla, informovaný souhlas jsem e-mailem s předstihem poslala vyučující, ona jej vytiskla, studentům rozdala, a ti jej podepsali a dali mi jej na nahrávané hodině. Informovaný souhlas obsahoval shrnutí účelu a cílů mé diplomové práce a bylo v něm uvedeno, že se pořídí nahrávka hodiny, která bude přepsána a anonymizována. Informovaný souhlas se nachází v příloze této práce.

Hodinu jsem se rozhodla zaznamenávat na mobilní telefon, pořídila jsem její zvukovou nahrávku. Videozáznam jsem nenahrávala z toho důvodu, že ani na pořízení zvukové nahrávky hodiny nechtěli mnozí učitelé přistoupit. Pro účely mé práce postačuje zachytit verbální komunikaci studentů a vyučujícího, což audio nahrávka umožňuje. Sledovat i neverbální komunikaci by bylo jistě zajímavé, to ale nebylo cílem mého výzkumu, proto se o neverbální komunikaci, která je částečně zachycená na nahrávkách na portálu RVP, v mém výzkumu pouze zmiňuji. V hodině jsem byla fyzicky přítomná, seděla jsem v první lavici a mobilní telefon jsem na ní měla položený. V průběhu celé hodiny jsem si zapisovala poznámky. Trošku

jsem se obávala, že by má přítomnost mohla nějak narušit hodinu a zkreslit výsledek, neboť by se studenti i vyučující mohli cítit pod dohledem, ale domnívám se, že se tato má obava nenaplnila – a to ani dle slov, která vyřkla vyučující o přestávce, když jsme spolu hovořily v jejím kabinetu. Chválila studenty za to, že „ji nenechali ve štychu“ – chovali se dle jejího názoru přirozeně a reagovali jako vždy. Nepocítovala z nich nervozitu a sama si už pak ani nebyla vědoma toho, že jsem na hodině přítomná. Nahrávka trvá 42 minut, v prvních třech úvodních minutách z hodiny mi studenti odevzdali podepsané informované souhlasy.

Videozáznamy zbývajících čtyř hodin jsou dostupné na portálu RVP, studenti i vyučující jsou snímáni z různých úhlů. V několika případech se stávalo, že studenti si nejspíše uvědomovali, že jsou natáčeni, protože bylo patrné, že sledují objektiv a občas se dívají do kamery.

Vyučovací hodinu nahranou mnou i vyučovací hodiny dostupné na portálu RVP jsem přepsala do dokumentu Microsoft Word. Pro přepis jsem zvolila podobná pravidla, jako se uplatňují v korpusu Dialog, a to tato¹⁶⁶:

¹⁶⁶ Kaderka, P. Svobodová, Z. Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*, 2006, roč. 43, č. 3–4, s. 18–51; *Transkripční značky*. [online]. [cit. 2021-03-04] Dostupné z: <http://ujc.dialogy.cz/?q=cs/node/29>

S, U	označení mluvčí/ho (U = učitel, S = student)
[nevím] [v té]	simultánně pronesené pasáže
=	okamžité navázání na repliku partnera
<u>Zase</u>	zdůraznění slabiky/slova
a:le:	protažení hlásky
e ee eee eh ehm em hm mhm ehe e-e	hezitační a responzní zvuky
(.)	krátká pauza
(..)	delší pauza
(...)	dlouhá pauza
?	vysoké stoupnutí hlasu
,	mírné stoupnutí hlasu
.	klesnutí hlasu
mon-	nedokončení slova
<uhodil>	pasáž pronesená se smíchem
(ale)	předpokládaný, ne dobře srozumitelný výraz
()	nesrozumitelný výraz
((smích))	komentář přepisovatele

Tabulka 1 Transkripční značky Zdroj: <http://ujc.dialogy.cz/?q=cs/node/29> (upraveno autorkou práce)

Přepis odráží záznam na mobilním telefonu a záznamy nahrané na videokameru, které jsou dostupné na portálu RVP, a respektuje nespisovné tvary slov – například nespisovné koncovky a protetické v. Přepis ctí kvantitu samohlásek, pokud se jedná opravdu o výrazné prodloužení nebo krácení samohlásek. V nahrávkách, které vznikly na území Čech, slova – až na pár výjimek (*prosim Vás*) – nebyla pronesena nijak nápadně krátce (neobjevovala se výslovnost jako např. *tuším, uvidim, slyším* apod.), ale v nahrávce vzniklé na území Slezska vyučující i studenti při vyslovování často kladli důraz na předposlední slabiku, kterou někdy vyslovili krátce a „tvrdě“ (*přívlastek shodny*). Jevy z neverbální komunikace a činnosti studentů jsou zapsané pomocí dvojitých závorek.

Níže budu postupně analyzovat jednu vyučovací hodinu podruhé. Pokusím se hodinu obecně charakterizovat, sledovat, které fáze vyučovací hodiny jsou v ní přítomné a které nikoli,

pozorovat užité metody a typy otázek, které se v hodině uplatňují, charakterizovat projev vyučujícího i studentů a soustředit se na zpětnou vazbu vyučujícího. Součástí každé analýzy bude také shrnutí informací, které jsou pro můj výzkum stěžejní. Na závěr analýzy hodin srovnám mezi sebou.

3.1 Analýza první vyučovací hodiny

V této analýze se věnuji hodině českého jazyka a literatury, která proběhla v pátém ročníku šestiletého gymnázia sídlícího v Moravskoslezském kraji. Pořízena byla zvuková nahrávka této hodiny. Některé promluvy studentů či vyučující nejsou dobře slyšitelné.

3.1.1 Obecná charakteristika hodiny

Jednalo se o hodinu mluvnice. V hodině byly tematizovány rozvíjející větné členy.

Jednalo se o třídu jednadvaceti studentů, v hodině jich bylo přítomno devatenáct. Učebna byla uspořádána sálově.

Během hodiny byly využívány pracovní listy a tabule.

Ke větším kázeňským problémům v hodině nedocházelo, ale studenti nedávali vždy pozor, často bylo slyšet, že si povídají, nebo se věnují jiné aktivitě, než která jim byla zadána, vyučující tak některé i několikrát napomínala a usměrňovala:

U: Vašku počtvrté.

U: Jakube, co nemáte dělat v hodině češtiny?

U: Prosim vás.

U: Veruš, prosím, neřešte teď účesy a dívejte se na tabuli (..)

Veruš, pokud něco potřebujete fakt teď nutně probrat, tak běžte prosím ven. (.)

U: Pššt.

U: Proč máte otevřenou tu učebnici angličtiny?

U: Vy si sedněte prosím jako člověk.

Ve třídě vládla příjemná atmosféra, která studentům společně s vyučující dovolovala nahlas se zasmát. Studenti se občas navzájem dobírali, ale chovali se k sobě vstřícně. Pouze v případě jedné situace jsem si nebyla jistá, jak se během ní daná studentka cítí, výroky jiných studentů si totiž nechala líbit, nijak je nekomentovala a jejich poznámky jim „nevracela“, zároveň však na sobě dle mého nedala znát žádné rozladění a pokračovala v rozboru věty u tabule:

U: Tak třeba ee ten řídící člen bude Eva.
 S: ((smích))
 S: Ježiš
 S: Je:žiši
 U: Tak. A jaká je Eva?
 S: Eee
 S: Blbá
 S: Blbá
 S: ((smích))
 S: Přitažlivá
 U: Prosim vás
 S: Sexy
 S: Mladá
 U: Ee zkuste, zkuste nějaké slovo, které se dá skloňovat
 S: Vzrušující

3.1.2 Ne/přítomnost jednotlivých fází hodiny

V úvodu hodiny se vyučující se studenty pozdravila, vyřešila organizační záležitosti a avizovala, co studenti v hodině čeká:

Dneska se koukneme na rozvíjející větné členy. Zlatíčko, můžete mi říct, co hledáte? Takže něco málo zopakujeme. Takže jdeme na teorii, co se týká větných členů. Takže základními větnými členy jsou, Evi, které dva větné členy?

Fáze motivace ani fáze expozice v hodině patrná nebyla, možná proto, že se jednalo o hodinu, která měla sloužit k opakování a upevnění staršího, již probraného učiva.

Hodina začala fází fixace, ve které se vyučující tázala studentů na základní větné členy. Po zopakování větných členů přikročila se studenty k větným členům rozvíjejícím:

U: Tak děkuju za (.) děkuji za vtipnou vsuvku a teď už se zkusíme dostat k rozvíjejícím větným členům, které nás dneska budou zajímat a cílem dnešní hodiny si je zopakujeme. Je zopakovat si je. Takže jdeme na to. Tak jaké rozvíjející větné členy známe, a prosila bych všech pět. Kami

S: E přívlastek, ee příslovečné určení, předmět (.) ee přístavek

U: = Výborně

S: = A doplněk

U: Výborně. My se podíváme dneska na tři z těch pěti. Tak, Vašku, které jsou ty tři nejvýznamnější, nejdůležitější, z těch pěti (.) které teď řekla Kamča

S: Předmět, příslovečné určení a: (..)

U: Ta:k, Honzi?

S: Nevím

S: Přístavek

U: To ne

S: Přívlastek

U: Přívlastek, výborně. Tak minule jste kontrolovali, probírali, opakovali předmět a příslovečné určení, takže jak se ptáme na předmět, Kristi?

S: Ee všemi pádovými otázkami kromě první

U: A proč se nemůžu zeptat nominativem

S: Protože tím (.) ee se ptáme na podmět

U: Výborně. Copak, je vám zima? Tak si sedněte dopředu. (.) Anebo svetr

S: Chceš svetr?

S: ()

U: Tak zavřeme okno a my se vrátíme k větným členům. Tak říkali jsme tedy: (..) předmět. Co se týká příslovečného určení tak tam záleží na tom, jaký typ příslovečného určení to je. Ta:kže poprosím Lukáše, jaká příslovečná určení znáte

S: Místa, času, způsobu, příčiny, důvodu (..)

U: Ještě něco, Martine

S: Míry

U: Tak, ještě si někdo vzpomene

S: ((s pomocí vyučující vyjmenovávají))

U: Je jich spousta, spousta, spousta, ale ty základní si myslím že jsme tady zopakovali. Takže zkusíme:e, Jakube. Příslovečné určení místa. Nějaké otázky.

S: Uhm, kde, nebo kam, odkud

U: Třeba. Štěpáne, vyberte si nějaké jiné

S: Ta:k času. (.) Tak to je kdy, odkdy ()

U: Super. Tak kdo třeba ještě nebyl. Kája. Někaké jiné?

S: ((studenti jmenují další otázky typické pro různá příslovečná určení))

U: Tak a my se dneska vrhneme. Evi? (.) Smím takový skromný dotaz?

S: Uhm

U: Proč máte otevřenou tu učebnici angličtiny?

S: ()

U: Tak jí zavřete a: koukneme se na: přívlastek. Ta:kže, co se týká pří:vlastku:, na přívlastek se ptáme jak. Vašíčku, prosím, nechejte tu prupisku už na pokoji. Ta:kže kdo? Tady. ()

S: Pe ká es a pé ká en. Přívlastek shodný a neshodný.

U: Výborně

S: ((smích))

U: Ta:k. A já (.) já jsem asi položila tu otázku špatně. Jak se ptáme na přívlastek?

S: Aha

S: ((smích))

U: Ptala jsem se, jak se ptáme na přívlastek?

S: [jo]

S: Jojo

S: Jaký

U: No, ještě máme dvě

S: Který (.)

U: Super. Jaký, který, čím. Dobře. Ta:k. Přívlastek shodný, přívlastek neshodný. Kdo ještě moc nemluvil, Kačko:. Co mi řeknete k přívlastku. Jak poznám v textu jestli to je přívlastek shodný nebo neshodný

S: Přívlastek shodný se vlastně skloňuje s tím (.) ee slo-slovem, na které se váže, a přívlastek neshodný

U: = Ee že se skloňují a ty tvary se

S: ()

U: Takže se nám
 S: Mění
 U: Mění se. Tak, jak to, kdežto když je neshodný?
 S: Ta:k (se nemění)
 U: A co se nemění
 S: Koncovky
 U: To chápu ale u čeho
 S: U toho: přívlastku
 U: Takže nějaký příklad? (...) Tak kdo (.) třeba žije v boudě?
 S: ((smích))
 S: Pes
 U: A když to bude bouda, bez boudy
 S: ()
 S: ((smích))
 U: Výborně, takže se nám mění ten řídící člen ale ten závislý přívlastek ne.

Poté se přešlo k pracovním listům, které si studenti rozdali. Cvičení, na kterých měli pracovat, se věnovala přívlastkům. V jedné úloze studenti dostávali za úkol najít přívlastky neshodné a nahradit je přívlastky shodnými s týmž významem, v druhé úloze pak hledali přívlastky shodné a nahrazovali je přívlastky neshodnými s týmž významem. Pokyny k tomuto cvičení vyučující několikrát opakovala a ujišťovala se, že jim všichni rozumí. Společně ještě před vyplňováním zkoušeli v obou cvičeních určit přívlastky v prvních větách.

U: Výborně, takže se nám mění ten řídící člen ale ten závislý přívlastek ne. Takže já vás poprosím, rozdáte si tady ty materiály a my nebudeme dělat cvičení od začátku:, ale začneme cvičením čtyři a pět. Takže si prosím najdete cvičení čtyři a pět a pokud nechcete psát přímo do toho, tak si prosím vezměte papír. (...) Tak, takže začneme cvičením čtyři a pět. (...) Vy si sedněte prosím jako člověk. Takže jdeme na cvičení čtyři pět. E Martine, možná že (...) by to chtělo asi zavřít okno. () Než se vytočím, že, Danielo. (.) Takže jdeme na cvičení čtyři a pět a úkol je tedy jaký, Martine, u čtyřky

S: Přívlastky neshodné nahradte přívlastky shodnými s týmž významem

U: A úkol pátý

S: Přívlastky shodné nahradte přívlastky neshodnými s týmž významem

U: Je někdo, kdo nechápe: (.) co máte dělat?

S: ()

U: Super, takže (.) prosím najděte tam kde je přívlastek (.) shodný nebo neshodný a změňte to. Pokud to víte nemusíte si to psát pokud si nejste jisti tak si to prostě změňte. (.) Opakování je matka moudrosti, Lukáší.

S: Je:žiš

S: ((povzdech))

S: ()

U: To jsem strašně ráda, že mám pravdu (..) Tome? co máte dělat?

S: Pětku

U: Pětku a?

S: ((odpovídá jiný student, ne Tom)) Čtyřku

U: No, tak pracujte (.) takže, hledáte ty přívlastky, které můžete změnit na shodné nebo neshodné. Jakube, jaký je tam problém?

S: Nevím, co to znamená

U: Co nevíte, co znamená?

S: Přívlastek shodný a neshodný

U: Zlatíčko (.) tak. Zkusíme si to tedy na příkladu. Takže Viky začněte, cvičení čtvrté, první věta.

S: ((čte))

U: Teď tam máme nějaký pří:vlastek neshodný.

S: To bude schody ze dřeva

U: Výborně, schody ze dřeva. A jak to změníme na přívlastek shodný?

S: Dřevené schody.

U: Dřevené schody. Dobře. Jakube. Teď to cvičení páté. První větu přečtete.

S: Ee (.) každý rok máme také borůvkové knedlíky.

U: Kde je tam přívlastek shodný

S: Ee borůvkové knedlíky?

U: Tak to změňte na neshodný

S: Každý rok máme také (.) knedlíky s borůvkami

U: Výborně. Ještě je prosím vás někdo, kdo to nechápe?

S: S borůvkami, ne?

U: Může být s borůvkami anebo z borůvek (.) může být teoretický obodvoje, jo. Tam teď není ani důležité jakoby fakticky ale spíše jestli gramaticky je to správně. Ale asi bych taky dala spíše s borůvkami protože asi neplácáme ty: borůvky do toho těsta ale dáváme ho do toho těsta, takže ony jsou součástí těsta (.) tak. Takže zkuste, pokud zvládnete, tak si to nemusíte psát, zkuste si to (.) udělat jenom v hlavičce.

V poslední replice vidíme, že vyučující se „zamotala“ do vysvětlování:

U: Ale asi bych taky dala spíše s borůvkami protože asi neplácáme ty: borůvky do toho těsta ale dáváme ho do toho těsta, takže ony jsou součástí těsta.

Během toho, co studenti na cvičeních samostatně pracovali, vyučující procházela třídou, usměrňovala studenty, a když zaznamenala, že se někdo pracovním listům nevěnuje, ptala se, zda už je hotov. Vyučující studenty poté vyzvala, ať přečtou věty v pracovních listech a naloží s nimi dle pokynů v zadání:

U: Takže: zkusíme (.) Takže začne: druhou větou. Kuba. Přečtete větu, řeknete přívlastek, a pak ho změňte.

S: Na rybníku plavalo hejno hus. Hejno hus. Takže, na rybníku plavalo husí hejno.

U: Stačí když jenom přečtete (.) jenom změňte ten tvar jo, nemusíte číst celou větu. Kamči

S: Lesy v Brdech jsou zachovalé ()

U: Tak. Dobře. Já to zkusím ještě jednou. Přečtete větu, řeknete mi ten přívlastek a pak ten změněný přívlastek.

S: Dobře. Lesy v Brdech, brdské lety

U: Výborně. Emi.

S: Eee hřiště na volejbal (.) volejbalové hřiště.

U: Dobře.

S: ((smích))

S: Ještě jednou

U: <Ještě jednou. Přečtete> celou větu, přečtete přívlastek a pak ho změňte. Tak třeba se to teď povede.

S: Za školou je hřiště na volejbal. Hřiště na volejbal, volejbalové hřiště.

V podobném duchu se nesla kontrola celého cvičení. Po něm se přešlo k dalšímu cvičení, které bylo typově stejné jako předchozí cvičení, jen v tomto nebyly hledány přívlastky neshodné, ale přívlastky shodné a nahrazovány byly přívlastky neshodnými. Studenti opět odpovídali nejprve z lavic, poté vyučující vyzvala k tabuli jednu studentku a požádala ji, ať vymyslí nějaké postupně rozvíjející přívlastky a provede větný rozbor věty, kterou ji zadá.

U: = Ee eee eee, pojdte k tabuli, to bude asi jednodušší (.)

Ta:k. Takže Evi, když máme postupně rozvíjející přívlastek. Zkuste mi nějaký vymyslet. (.) Šimone.

S: Eee ee

U: Tak třeba ee ten řídící člen bude Eva

S: ((smích))

S: Ježiš

S: Je:žiši

U: Tak. A jaká je Eva?

S: Eee

S: Blbá

S: Blbá

S: ((smích))

S: Přitažlivá

U: Prosim vás.

S: Sexy

S: Mladá

U: Ee zkuste, zkuste nějaké slovo, které se dá skloňovat.

S: Vzrušující

U: Ona si sama vymyslí.

S: ((píše))

U: ((rozebírá studentčiny napsané přívlastky a diktuje poté další větu, kterou má studentka napsat, tu také pak společně rozebírají: Naše drahá Eva učí))

U: Veruš, prosím, neřešte teď účesy a dívejte se na tabuli (..) Tak a udělejte mi rozbor vedle. Vedle mi udělejte rozbor těch vět. Začněte tam nahoře. Takže mladá a chytrá Eva se učí. Jak bude vypadat rozbor? Veruš, pokud něco potřebujete fakt teď nutně probrat, tak běžte prosím ven. (.)

S: Tak když to bude

U: Cože co?

S: Eva, takže to je podmět.

U: Výborně.

S: Se učí

U: Je co?

S: Přívlastek

U: Jaký?

S: Ee slovesný

U: Výborně

S: No a teď to bude napojené na tu Evu, obojí

U: Uhm

S: Ee bude to na stejné úrovni

U: Tak, ještě jednou. Když můžeme říct že je mladá a chytrá a můžeme to přehodit. (..) Tak se jedná o přívlastek?

S: Několikanásobný

U: Výborně. A píšeme je tedy

S: Pod sebe

U: Ne. Vedle sebe.

S: No, jsem říkala, na stejné úrovni

U: Dobře.

S: Tak to není pod sebe ale

U: Ta:k. Ta:k. A mezi ty členy píšeme co? Mladá a chytrá.

S: Já vím ježiši ee

U: Ježíš tam nepíšeme

S: Ne: plus

U: Výborně. Plus, super. Tak takže když jsou vedle sebe, je to několikanásobný, a můžeme ty (.) členy jednotlivé vyměnit.

U věty naše drahá Eva se učí to bude vypadat jak?

S: Bude to stejný podmět a přísudek

U: Takže bude. Podmět a přísudek bude stejné. Ee to už se vám tam teďkom nevejde.

S: Vleze

U: No, jak myslíte, Evi. Já se s vámi hádat nebudu.

S: Evi, napiš to tam

S: A teď to bude. (.) E.

U: No? (..) Vašku počtvrté.

S: Tak to bude první to drahá a pak naše

U: Výborně, přesně. (.) Tak a je to tedy přívlastek jaký?

S: Rozvíjející

U: Ne, postupně rozvíjející tomu říkáme (.)

Studentka se poté posadila a pokračovalo se v kontrole cvičení.

Reflexe hodiny neproběhla, vyučující studentům sdělila, co dostávají za domácí úkol a neloučila se s nimi, nejspíš proto, že v ten den se s nimi ještě uvidí v jiné hodině:

U: Zlatíčka, jedničku, dvojku, trojku, šestku a sedmičku za domácí úkol na příští hodinu, to znamená na pondělí: (..) A smazat tabuli, Viki. Super super, už se těším na tu pátou hodinu, to bude masakr.

3.1.3 Užité metody a typy otázek

Pro tuto vyučovací hodinu nebyly zvoleny různorodé aktivity, studenti nejprve ústně shrnuli, co už ví o základních větných členech, a poté vyplňovali cvičení v pracovním listu zaměřené na přívlastky. Tato dvě cvičení navíc byla typově stejná. Nutno ovšem říci, že úkoly, které byly studentům zadány, na sebe navazovaly a směřovaly k naplnění cíle hodiny – jak se ukázalo i dle odpovědi žáků, cíl splněn byl. Jejich náročnost se mi jeví jako přiměřená – probíraná látka (větné členy) už byla tematizována v předešlých vyučovacích hodinách a vyučuje se již i na základní škole, takže si studenti v rámci pouze jedné hodiny docela úspěšně zopakovali, jaké

vědomosti si odnesli v předešlých hodinách o základních větných členech i rozšiřujících větných členech a procvičili si přívlastky shodné a neshodné. Během činností studentů nevznikaly žádné zbytečné časové prostoje.

Při zadávání práce byla vyučující velmi důkladná a konkrétní. Zopakováním všech pokynů se ujistovala, že jim studenti skutečně porozuměli. Podrobné instrukce studenti obdrželi před každou činností, čímž se předešlo organizačním dotazům. Zadání ovšem studenti plně nerespektovali při kontrole vyplněných cvičení, vyučující jim musela několikrát zdůrazňovat, jakým stylem budou cvičení společně procházet. Tuto skutečnost ale vzala s úsměvem na rtech:

S: Eee hřiště na volejbal (.) volejbalové hřiště.

U: Dobře.

S: ((smích))

S: Ještě jednou

U: <Ještě jednou. Přečtete> celou větu, přečtete přívlastek a pak ho změňte. Tak třeba se to teď povede.

S: Za školou je hřiště na volejbal. Hřiště na volejbal, volejbalové hřiště.

V hodině dominovala frontální výuka. K tabuli vyučující jednou vyvolala studentku na rozbor vět, ale nehovořila jen směrem k ní, s otázkami se obracela i na ostatní ve třídě. Postrádala jsem trochu skupinovou práci, ale je pravdou, že během samostatné práce se mohli všichni studenti v klidu zamyslet a zužitkovat znalosti z předcházejících hodin. Společně si poté řešení nahlas kontrolovali – na každou větu byl vyvolán jiný student, takže se studenti v odpovídání rovnoměrně střídali.

V hodině se objevovaly otázky reprodukční, aplikační a organizační.

Otázky reprodukční vyučující kladla, aby si jimi ověřila znalosti studentů z předchozích hodin a studenti si je mohli „osvěžit“:

U: Takže základními větnými členy jsou Evi které dva větné členy?

U: Jaké typy přísudku si vzpomeneme?

U: Vyjádřený čím?

U: Jak se zeptáme na podmět, Tome?

U: Tak jaké rozvíjející větné členy známe, a prosila bych všech pět. Kami

U: Takže jak se ptáme na předmět, Kristi?

U: Ta:kže poprosím Lukáše, jaká příslovečná určení znáte?
 U: Nějaké jiné?
 U: Jak se ptáme na přívlastek?
 U: A co se nemění?
 U: Jaký?
 U: Tak kdo (.) třeba žije v boudě?
 U: Šlo by. Lucernu Jiráska nebo bychom mohli tam dát, jak se jmenoval?
 U: A mezi ty členy píšeme co? Mladá a chytrá.
 U: (.) Tak když máme přívlastek několikanásobný, co mezi těmi jednotlivými členy musíme mít Šimone napsáno.
 U: Spojku. Kdežto když máme postupně rozvíjející přívlastek tak tam napíšeme co, Jakube?
 U: No a když je několikanásobný tak tam musíme doplnit co?

Padly i otázky organizační:

U: Zlatíčko, můžete mi říct, co hledáte?
 U: Copak, je vám zima?
 U: Tak kdo třeba ještě nebyl?
 U: Smím takový skromný dotaz?
 U: Proč máte otevřenou tu učebnici angličtiny?
 U: Ptala jsem se, jak se ptáme na přívlastek?
 U: Je někdo, kdo nechápe: (.) co máte dělat?
 U: Tome? Co máte dělat?
 U: Pětku a?
 U: Jakube, jaký je tam problém?
 U: Co nevíte, co znamená?
 U: Jakube, co nemáte dělat v hodině češtiny?
 U: Štěpáne, nenapadá vás?
 U: Ještě jednou?
 U: Tak, Lukáš už byl?
 U: Jdeme na pětku, jestli někdo nemá otázku ke čtyřce?
 U: Tak, ještě si někdo vzpomene?
 U: Kdo měl tu větu? (.)

U: Koho jsem neslyšela?

U: Eva? (.) Tak Evi zkusíte?

Studenti si měli procvičit a upevnit své znalosti díky vypracování dvou cvičení, řídili se zadáním a hodinou prostupovalo i poměrně dost doplňujících otázek aplikačních:

U: Jak poznám v textu jestli to je přívlastek shodný nebo neshodný?

U: Takže nějaký příklad?

U: A jak to změníme na přívlastek shodný?

U: Kde je tam přívlastek shodný?

U: A ještě by tam šlo něco?

U: Rozhodně mi tam nebudete říkat co?

U: Hokejisté ze Vsetína anebo?

U: To by taky šlo, jo. Hokejisté Vsetína, a: (.) šlo by tam ještě něco?

U: Tak, a máme tam ještě nějaký přívlastek shodný v té větě?

U: A co tam je teda přívlastek?

U: Takže kdo mi vysvětlí rozdíl mezi postupně rozvíjejícím přívlastkem a několikanásobným přívlastkem?

U: Když můžeme říct že je mladá a chytrá a můžeme to přehodit. (.) Tak se jedná o přívlastek?

U: Tak a je to tedy přívlastek jaký?

U: Takže nadšené zahraniční a to je?

3.1.4 Charakteristika projevu vyučující

Vyučující v průběhu hodiny hovořila přiměřeně nahlas, spisovně a kultivovaně. Působí na mě zdravě autoritativně. Na studenty se usmívala a dokázala se s nimi zasmát. V její mluvě můžeme zachytit přízvuk specifický pro Ostravsko a Hlučínsko. Tempo její řeči bylo někdy rychlé – zvláště v situacích, kdy během vysvětlování znejistěla, protože si byla možná vědoma, že se už do svých výroků „zamotává“, to pak poměrně rychle přešla k něčemu jinému:

U: Uuhm. A: (.) tam by šel ještě jeden. (...) Sice by to bylo jakoby divné, ale jakoby: teoreticky to jde. Štěpáne, nenapadá vás?

S: ()

U: Ještě jednou? (.) Ne, vy máte hledat neshodný přívlastek, on tam je ještě jeden. Necháme Štěpá:na. (...) Tak Štěpána, nenapadá Vás? Tak, Lukáš už byl?

S: Figurkový betlém

U: Jako šlo by to, ale =

S: = Ale přijde mi to jakoby postupně rozvíjející

U: Je to postupně rozvíjející. Ono to není jakoby stoprocentní tady tohlencto ta pomůcka, ale ve většině případů to vychází. Ale tady zrovna by to nešlo. Ale máte tam ještě jeden přívlastek

Dopouštěla se poměrně často odchylek od pravidelné větné stavby, ty jsou ale pro mluvený projev příznačné. Své výpovědi často začínala slovy *tak* a *takže*. Hovořila podobně často, jako studenti, ale její výpovědi byly delší než výpovědi studentů.

Vyjadřovala se úměrně k úrovni a věku studentů. Trvala na tom, ať studenti jednotlivé mluvnické pády nazývají latinsky, cizí termíny ale jinak v hodině nevyužívala ona ani studenti.

U: Super. Ta:k, co se týká podmětu. Jak se zeptáme na podmět, Tome

S: Kdo co? (.) Prvním pádem =

U: = Tome

S: Co

U: Latinsky přece

Neverbální komunikace se u vyučující projevovala především gestem – odpovědi studentů potvrzovala v pár případech pomocí přikývnutí. Pracovala však i s mimikou, například někdy koulela očima.

Dialog se studenty iniciovala většinou ona a je to zejména ona, kdo pokládá otázky, pouze v několika případech se studenti sami ozvou s dotazem, když trošku tápou v rozlišování přívlastku několikanásobného a přívlastku postupně rozvíjejícího:

S: Jo:, proč ne?

S: Můžu se zeptat?

S: Postupně rozvíjející, proč?

S: Proč?

S: Proč ne?

S: A to je v každé větě a nebo některé věty že jakože

S: Co je, co je toto?

Vykáním studentům projevovala respekt, oslovováním domáckou podobou křestního jména jistou náklonnost (*Kamči, Katuš, Neldo, Vašku, Evi, Honzi*). Párkrát je ironicky oslovila deminutivem – daného studenta *zlatíčko* a na konci hodiny při loučení se všechny najednou *zlatíčka*.

3.1.5 Charakteristika projevu studentů

Studenti na otázky vyučující odpovídali spisovně a většinou kultivovaně. Na rozdíl od jiných hodin, které jsem analyzovala, v jejich mluvě nezaznívaly nespisovné koncovky. To lze přisoudit tomu, že obecně české koncovky nejsou ani pro běžnou, neformální mluvu v oblasti Slezska typické. Do mluvy studentů se ovšem nápadně promítal akcent příznačný pro tento region (kladou přízvuk na předposlední slabiku a lze si povšimnout výrazného krácení délek samohlásek). Promlouvali stejně často, jako vyučující. Jejich výpovědi byly oproti replikám vyučující stručné, ale výstižné (otázky vyučující často vyžadovaly, ať studenti něco pojmenují nebo vyjmenují nějaké názvy, druhy, znaky a podobně). V promluvách studentů lze zaznamenat hezitační zvuky i parazitní výrazy:

S: Slovesný, slovesný jmenný ee potom jmenný bez spony

U: Citoslovcem

S: Kdo co? (.) Prvním pádem

S: E přívlastek, ee příslovečné určení, předmět (.) ee přístavek

S: A doplněk

S: Místa, času, způsobu, příčiny, důvodu (..)

S: Míry

S: Ta:k času. (.) Tak to je kdy, odkdy ()

S: Jojo

S: Se učí

S: Koncovky

S: Čárku

S: Spojku

S: Vleze

S: České

S: Republiky

S: Jo neshodný

Studenti se ve většině případů nehlásili, vyučující je vyvolávala.

3.1.6 Zpětná vazba

Vyučující odpovědi studentů přijímala vstřícně, bylo proto znát, že se studenti nebojí odpovídat a projevit se. Její hodnocení bylo spíše stručné, odpovědi studentů často potvrzovala níže zmíněnými slovy (případně jejich kombinací):

U: Výborně.

U: Super.

U: Dobře.

U: Třeba.

U: Šlo by, jo.

U: Výborně. Plus, super.

Někdy také akceptovala odpověď studentů pomocí těchto slov a také zopakovala správnou odpověď:

U: Teď tam máme nějaký pří:vlastek neshodný.

S: To bude schody ze dřeva

U: Výborně, schody ze dřeva. A jak to změníme na přívlastek shodný?

S: Dřevěné schody.

U: Dřevěné schody. Dobře. Jakube. Teď to cvičení páté. První větu přečtete.

Stávalo se, že reagovala na odpovědi studentů také tak, že se tázala na něco doplňujícího a ujasňujícího, případně studenty nepřímou vybídla k tomu, aby doplnili nebo upřesnili svou odpověď, či odpověď studentů uznala jen částečně:

U: A proč se nemůžu zeptat nominativem

U: No, ještě máme dvě

U: A co se nemění

U: To chápu ale u čeho

U: Takže nějaký příklad?

U: Uuhm. A: (.) tam by šel ještě jeden. (..) Sice by to bylo jakoby divné, ale jakoby: teoreticky to jde. Štěpáne, nenapadá vás?

U: Takže by to byl jakoby figurkový porcelánový betlém?
U: Jako teoreticky jo, ale (.) jako znělo by to asi divně
U: U:hm. A ještě by tam šlo něco?
U: Ony jsou jenom dva. Takže tím pádem když se mění oba dva ty tvary jaký to bude přívlastek?
U: Výborně. No a když je několikanásobný tak tam musíme doplnit co?
U: Jako šlo by to, ale=
U: Nebo?
U: Takže kde napíšeme čárku?

Po identifikaci chyby reagovala tak, že:

1) Tvrzení vyvrátila a v některých případech rovnou vyslovila i správnou odpověď:

U: To ne.
U: Ne. Vedle sebe.

2) Provázela studenta dílčími částmi řešení, ke kterému pak společně dospěli:

U: To by taky šlo, jo. Hokejisté Vsetína, a: (.) šlo by tam ještě něco?
S: Hokejisté vse-hokejisté vsetínští?
U: ((smích))
S: To je takové umělecké
U: A: dobře. Zeptám se. Vyskloňujete mi, prosím, hokejisté: vsetínští.
S: Ajaj. Takže. Kdo co, (.) hokejisté vsetínští. Bez hokejistů vsetínských.
U: Mění se nám které tvary?
S: Ee všechny. Oba
U: Ony jsou jenom dva. Takže tím pádem když se mění oba dva ty tvary jaký to bude přívlastek?
S: No shodný
U: A my potřebujeme vytvořit přívlastek
S: =jo neshodný
U: Tak, to, že to dáte za to, tím to nevyřešíte.

S: Tak, to je mi líto

S: ((smích))

U: Je mi to taky strašně líto, mé srdce pláče, ale (.) nedá se nic dělat. Tak, a máme tam ještě nějaký přívlastek shodný v té větě? Kdo měl tu větu? (.)

Dvakrát došlo v komunikaci k nedorozumění. V prvním případě vyučující uznala špatnou odpověď, protože se nejspíše přeslechla (možná očekávala, že studentka odpoví „přísudek“, nikoli „přívlastek“, a chybu tak nezpozorovala). Domnívám se, že studentka se dopustila chyby v názvosloví, ale že jde o přísudek a nikoli přívlastek poznala – o tom svědčí to, že na druhou otázku, kterou jí vyučující položila, správně odpověděla „slovesný“.¹⁶⁷

S: Se učí

U: Je co?

S: Přívlastek

U: Jaký?

S: Ee slovesný

U: Výborně

V druhém případě studentka nejspíše špatně rozuměla jinému studentovi a vyučující tento fakt unikl, nebo i ona dotyčnému studentovi shodou náhod špatně rozuměla. Student odpověděl na otázku vyučující, a studentka jeho odpověď de facto zopakovala a zeptala se na ni:

S: Každý rok máme také (.) knedlíky s borůvkami

U: Výborně. Ještě je prosím vás někdo, kdo to nechápe?

S: S borůvkami, ne?

U: Může být s borůvkami anebo z borůvek (.) může být teoretický obodvoje, jo. Tam teď není ani důležité jakoby fakticky ale spíše jestli gramaticky je to správně. Ale asi bych taky dala spíše s borůvkami protože asi neplácáme ty: borůvky do toho těsta ale dáváme ho do toho těsta, takže ony jsou součástí těsta (.) Tak. Takže zkuste, pokud zvládnete, tak si to nemusíte psát, zkuste si to (.) udělat jenom v hlavičce.

¹⁶⁷ „Slovesný“ je druh přísudku, nikoli přívlastku.

3.1.7 Shrnutí analýzy první vyučovací hodiny

Fáze motivace ani expozice v hodině nebyla patrná. Dialog mezi studenty a vyučující probíhal ve fázi fixace a zejména pak ve fázi aplikace. Reflexe hodiny neproběhla.

V hodině dominovala frontální výuka. Vyučující nevolila příliš pestrá cvičení a aktivity. Studenti většinu času vyplňovali cvičení z pracovního listu a řešení těchto cvičení si pak společně s vyučující procházeli. Ta jim celou dobu byla oporou. Hodina si kladla za cíl zopakovat rozvíjející větné členy (hlavně přívlastek), a tohoto cíle bylo dosaženo.

Vyučující hovořila nahlas, kultivovaně a spisovně, cizí termíny takřka nevyužívala. Tempo její řeči bylo rychlé, což nejspíše vysvětluje to, že se poměrně často dopouštěla odchylek od pravidelné větné stavby. Svě výpovědi často začínala slovy *tak* a *takže*. V jejím mluveném projevu zaznívaly hezitační zvuky. Úkoly a pokyny k nim zadávala jasně a srozumitelně, opakovala je a ujišťovala se, že jim studenti porozuměli. Neverbální komunikace se u vyučující projevovala především gestem – odpovědi studentů potvrzovala v pár případech pomocí příkývnutí. Pracovala ovšem i s mimikou, například někdy koulela očima.

Studenti na otázky vyučující odpovídali spisovně (dáno asi hlavně oblastí, kde nahrávka vznikla) a převážně kultivovaně. Jejich odpovědi byly krátké, ale výstižné (*citoslovcem, přívlastek, nevím, jojo, míry, koncovky, dřevěné schody*). Lze v nich zaznamenat hezitační zvuky i parazitní výrazy. V odpovídání na otázky se studenti rovnoměrně střídali, vyučující pokaždé vyvolala někoho jiného. Studenti hovořili stejně často, jako vyučující, ale jejich repliky byly kratší.

V hodině se objevovaly otázky replikační, aplikační a také – v porovnání s ostatními analyzovanými hodinami – hodinou prostupovalo i poměrně dost otázek organizačních. Hodnotící otázky v hodině nepadly. Tázací slovo se někdy nacházelo na konci otázky vyučující (*Jedná se o jaký přívlastek?*).

Dialog se studenty vedla vyučující velmi zdařile, studenti byli aktivizováni a přímo či nepřímo vybízeni k odpovídání na otázky. Naprostou většinu interakcí se studenty zahajovala vyučující. Většinu otázek kladla ona, studenti se ozvali s dotazem párkrát, když jim nebyl jasný nějaký jev ve školní látce (*Můžu se zeptat?, Postupně rozvíjející, proč?, Proč?, Proč ne?*). Nedá se říci, že by studenti hovořili více než vyučující, ani že vyučující hovořila více než vyučující. Studenti odpovídali na otázky vyučující, nahlas kontrolovali řešení cvičení z pracovních listů, občas komentovali nějaké dění ve třídě. Vyučující hovořila, když studenty nabádala k práci,

dotazovala se, zda porozuměli zadání, vysvětlovala pokyny k zadání cvičení, napomínala studenty, tázala se (většinou na konkrétní úkoly z pracovního listu).

Zpětnou vazbu studentům podávala tak, že jejich odpovědi často s úsměvem potvrzovala slovy *výborně, dobře, super*, či jejich odpovědi zopakovala, po identifikaci chyby odpovědi studentů vyvracela (*to ne*), někdy se studenty došli společně ke správnému výsledku, někdy správnou odpověď rovnou vyslovila ona. Studenty také vyzývala k doplnění, případně upřesnění jejich odpovědí (*Ještě?, Nebo?, Ještě něco by šlo?, Jaký?, Takže nějaký příklad?*).

3.2 Analýza druhé vyučovací hodiny

V této analýze se budu věnovat hodině českého jazyka a literatury, která proběhla v druhém ročníku pražského osmiletého gymnázia mezinárodních a veřejných vztahů. Hodinu vedla PhDr. L. P., Ph.D. Virtuální hospitace hodiny je dostupná na portálu RVP, proto jména a názvy neanonymizuji.¹⁶⁸

3.2.1 Obecná charakteristika hodiny

Jednalo se o hodinu slohu. Od vyučující se v úvodu videa dozvídáme, že hodina je součástí tříhodinového bloku zabývajícího se vypravováním. V předešlé hodině vyučující společně se žáky zformulovala pravidla pro psaní vypravování, analyzovaná hodina si klade za cíl zhodnotit společně vyprávěný příběh na základě kritérií, která vyučující studentům stanovila, a v příští hodině každý student vytvoří svůj vlastní příběh. Při jeho psaní bude opět zohledňovat daná kritéria.

Šlo o třídu šestadvaceti studentů, v hodině jich bylo přítomno pouze dvacet. Učebna byla uspořádána sálově.

Během hodiny byly využívány pouze listy, na kterých byla sepsána kritéria pro psaní vypravování, kterými se studenti mají řídit, a dále tabule, na kterou vyučující zaznamenávala návrhy témat pro kolektivní vyprávění.

K žádným kázeňským problémům v hodině nedocházelo, naopak – studenti dávali pozor, pilně pracovali a hlásili se.

¹⁶⁸ Hesová, A. *Virtuální hospitace - Český jazyk a literatura: Vypravování* [online]. [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: <https://audiovideo.rvp.cz/video/2649/VIRTUALNI-HOSPITACE---CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-VYPRAVOVANI.html>

3.2.2 Ne/přítomnost jednotlivých fází hodiny

V úvodu hodiny vyučující připomněla, na které téma se studenty naváže:

U: Dobrý den, ee my jsme se dnes sešli, abychom pokračovali v našem tématu. Téma máme už z minulé hodiny vypracované a to je vypravování.

Fáze motivace patrná nebyla, možná proběhla v předešlé hodině (první hodině tříhodinového bloku se společným tématem), stejně jako fáze expozice.

Ve fázi fixace se vyučující ptala, co je to vypravování, aby si studenti zopakovali, co už o něm vědí:

U: Co to je vlastně to vypravování? Jak jsme si to říkali minule, zkusme navázat. Když řeknu, že budeme dělat vypravování, co budeme dneska dělat(.) Co budeme dělat

Po shrnutí základních znaků vypravování poukázala na důležitost tohoto útvaru a důkladně vysvětlovala, jak bude vyučování pokračovat:

U: Áno. Ta:k. Stačí, jsme v obraze, to je perfektní, jo. Ee kdybychom chtěli ale vymýšlet nějaký příběh. Sedíte nad nepopsanou stránkou. Tak ten příběh asi musí být o něčem. Takže to téma (.) Představte si, že bych vám dala zadání. Tvořte, napište mi nějaký příběh. Zkuste teď popřemýšlet, jaký název by ten příběh mohl mít a já vaše nápady budu psát na tabuli, ano. Pa:k, takový jeden nápis vybereme, zkusíme na něj společně příběh utvořit tou formou, kterou znáte že pojedeme takhle po lavicích a vytvoříme krásný příběh od začátku do konce, pak ten příběh budeme společně hodnotit, uvidíme, jestli měl nějaké nedostatky, nebo jestli se vám povedl, na to použijeme ta kritéria, která jste si řekli minule a závěrem hodiny se pokusíme napsat každý za sebe svůj příběh. Pravděpodobně to vyjde tak, že ten příběh dopíšete doma. Já vám kritéria ještě řeknu pro to odevzdání. Bude to příprava před velkou slohovou prací. Takže dneska vytvoříme příběh, zhodnotíme ho. Ano. Tak. Teď se zamyslete,

jaké téma byste asi chtěli aby dneska bylo ee v názvu toho příběhu, který si společně uvedeme. Ta:k, první nápad

Studenti měli za úkol vymýšlet různé názvy pro vypravování, poté jeden vybrat a utvořit k němu se vážící příběh. Po shromáždění nápadů proběhlo hlasování, kterým si studenti zvolili téma společného vypravování:

U: Tak máme tady několik, několik motivací, jak dnešní příběh rozvést. Tak, podívejte se (.) Jaké téma myslíte, že by bylo nejlepší dneska rozpracovat. Zkusíme krátké, krátké hlasování. Kolik lidiček by bylo pro fantastické prázdniny? ((postupně hlasují pro další témata a vybírají téma katastrofa na výletě))

Přešlo se do fáze aplikace. Vyučující před tvořením příběhu ještě upozornila na možná úskalí a naznačila žákům, jak by měli postupovat. Aktivitu znovu pečlivě vysvětlila a ujala se vymýšlení začátku příběhu:

U: Ta:k, asi začnu já. Máme katastrofu na výletě (.) t:ak. Já začnu. Každý řekne jednu větu, ano. Všechno co k vypravování patří do toho musíte zapojit. Je to na vás. První věta (.) tak to vám teda budu vyprávět, jak to minulý víkend bylo. ((ukáže))

Všichni studenti se střídali po jednom větném celku, vyučující do příběhu nezasahovala, do jeho tvorby zasáhla jen tak, že se studentům pokoušela poradit s jeho organizací:

U: Já vás jenom stopnu. Jsme asi tak v polovině. V názvu je katastrofa, musíte teď rychle zapracovat na katastrofě

U: No ale teď už jako rozuzlujeme, jo

U: Výborně a tečka, Terka

Při této aktivitě byli zapojeni všichni studenti a bylo zapotřebí, aby dávali pozor po celou dobu a vhodně navazovali na větné celky ostatních svých spolužáků. Navíc si byli vědomi toho, že s utvořeným příběhem budou poté dále pracovat.

Poté se přešlo do další části hodiny, ve které měli studenti uplatnit své znalosti a samostatně do připravené tabulky ohodnotit příběh. Připsat měli také návrh vlastního řešení. Studenti už byli s celým obsahem hodiny seznámeni, vyučující ale důkladně vysvětlila následující aktivitu a za utvořený příběh jim poděkovala:

U: Uhm, do:bře. Tak, já vám děkuju. Ta:k, máme za sebou krásný příběh, který se vám podařilo poměrně rychle vytvořit, což. Chválím. A teď jde o to si uvědomit si, jestli to vypravování bylo jednak podle kritérií, o kterých jste mluvili na začátku, jednak jsme si je říkali minulou hodinu. Já jsem vám slibovala, že ta kritéria, která jste sama, sami navrhli, dám do tabulky, a tu tady mám tu tabulku. Každý teď tu tabulku dostanete a budete mít pět možná deset minut to uvidím podle toho, jak hodně budete psát, abyste zhodnotili tento příběh, který začal u Denisy a skončil u Terky, abyste zhodnotili podle těchto kritérií. Já vám to tedy pošlu, rozdáte si. Ta:k, Dení, rozdejte tady, Tome, proběhněte se. Vemte si nějakou tužku do ruky, propisku, něco, co vám bude psát. Ten váš list je skutečně pracovní, takže, píšete si tam co chcete, ee, formulace, jaké uznáte za vhodné. Nemusíte se podepisovat, je to pracovní část. ((pokračování instrukcí, studenti píší))

Všichni studenti se úkolu zhostili velmi pilně a v tichosti jej vypracovali.

Následně utvořili dvou až čtyřčlenné skupiny, ve kterých sdíleli své hodnocení a nápady na vylepšení. Vyučující se u každé skupiny zastavila a ověřovala, k jakým závěrům její členové došli.

Poté si studenti nahlas vyměňovali své postřehy o nedostatcích příběhu a o možnostech, jak je napravit a příště se jich vyvarovat. Vyučující jim poskytla dostatečný prostor na to vyjádřit vlastní názor a studenti si sami přicházeli na to, v čem při vyprávění pochybili. Studenti se aktivně zapojovali. Snoubila se zde dle mého jak fáze fixace, tak fáze aplikace. Z jejich odpovědí vyplynulo i to, že by neměli opomíjet osnovu, což zároveň představovalo další úkol, který je čekal: vyučující jim zadává pokyny pro domácí úkol – domácí slohovou práci. Připomněli si význam klíčových slov a vyučující jim konkrétní tři klíčová slova nadiktovala. Ve vymýšlení příběhu měli volnou ruku až na jedno omezení – vyučující si nepřála, ať se jedná o pohádku, jelikož té už věnovali dost času.

Následovalo vymýšlení osnovy. V závěru hodiny se vyučující tázala, jak se třídě pracovalo s klíčovými slovy, a vybídla studenty ke shrnutí hodiny. Kladla jim otázku, jaký smysl hodina

měla a co si z ní odnesli. Poděkovala jim za dobře odvedenou práci, slíbila odměnu za aktivitu a nabídla možnost konzultace.

Během práce studentů vyučující zapsala do třídní knihy a poté studenty:

1) Kontrolovala a nabádala je k práci:

U: Tak pokud se zdá, že něco nevyhovuje, tak to zkuste napravit.
Ano. Zkuste navrhnout řešení.

Takže myslím, že ještě nikdo (.) nebude hotov.

Tak, vidím, že zjištěných nedostatků bylo několik, tak se je snažte napravit.

2) Vyzývala k navrhnutí konkrétních vylepšení:

U: No:, takže budeme konkrétní

U: Tak zkuste navrhnout konkrétně, jak by třeba ta přímá řeč mohla vypadat, ano.

U: No:, tak vidíte, tak zkuste nějakou vymyslet jo:, konkrétní

3.2.3 Užití metody a typy otázek

Jednotlivé aktivity byly dle mého názoru vhodně vybrány, velmi dobře na sebe navazovaly a směřovaly k naplnění cíle hodiny – jak se ukázalo i dle odpovědi žáků, cíl byl splněn. Jejich náročnost se mi jeví jako adekvátní. Nevznikaly žádné zbytečné časové prostoje.

Při zadávání práce byla vyučující velmi důkladná a konkrétní. Zopakováním všech pokynů se ujistovala, že jim studenti skutečně porozuměli. Podrobné instrukce žáci obdrželi před každou činností, čímž se předešlo dotazům.

Vyučující dobře promyslela i použité metody. Společné navrhování, výběr tématu a následné kolektivní tvoření příběhu umožňovalo každému studentovi se zapojit, během samostatné práce se mohli všichni studenti v klidu zamyslet a zužitkovat znalosti z předchozí hodiny, a při skupinové diskusi zase měli studenti možnost komunikovat se svými spolužáky a ukázat si svá hodnocení a společně se domluvit se na závěrech. Vyučující jim byla oporou.

Z diskuse nad úskalími, která nastala při tvorbě vyprávění, bylo patrné, že se studenti v problematice již orientují a uvědomují si, v čem spočívají nedostatky příběhu, na co si je potřeba dát pozor, a jsou si vědomi, co je třeba vylepšit.

Vyučující studentům pokládala různorodé otázky, nad uzavřenými převažovaly otevřené. Objevilo se hodně otázek hodnotících, které vzhledem k tématu byly vhodně použity, jelikož žákům umožňovaly vyslovit svůj názor:

U: Jaké téma myslíte, že by bylo nejlepší dneska rozpracovat

U: Tak, co jste zaznamenali jako největší neúspěch?

U: Tak co děvčata, lišíte se v něčem

U: Ty Honzové jsou oblíbený že jo?

U: Tak co bychom potřebovali vylepšit?

U: Logická nepřehlednost vám přišlo teda?

U: Proč myslíte, že tohle vzniklo?

U: Jiný nedostatek?

Vznesla také pár otázek reprodukčních, kterými chtěla ověřit znalosti z předešlých hodin a zjistit, zda studenti mají přehled o základních pojmech:

U: Co to je vlastně to vypravování?

U: Tak vesměs jsme se shodli na jakých hlavních nedostatcích?

U: Co to je osnova?

U: Co to jsou klíčová slova?

Oceňuji, že padly i otázky aplikační, které vyžadovaly užití získaných vědomostí.

U: Proč se jim teda říká klíčová, nebo jak byste je jinak pojmenovali?

U: K čemu nám sloužila ta kritéria, která jsem vám rozdala?

U: A proč jsme si to říkali?

U: Co jsme si tímhle připomněli a uvědomili si do budoucna?

Hodinou samozřejmě prostupovaly i otázky organizační:

U: Kolik lidiček by bylo pro fantastické prázdniny?

U: Jasně zadání všem?

Pokud studenti hned neodpovídali a vyučující získala dojem, že studenti otázce nerozumí, otázku nebo její část zopakovala:

U: Když řeknu, že budeme dělat vypravování, co budeme dneska dělat (.) Co budeme dělat

U: A proč jsme si to říkali? Proč jsme si to říkali.

Někdy ji také zformulovala trochu jinak:

U: Tak, máte nějaký velký rozdíl? E lišíte se? V něčem? Jak se lišíte

3.2.4 Charakteristika projevu vyučující

Vyučující hovořila spisovnou češtinou. Zaznamenala jsem pouze dva případy, kdy nejspíš nezáměrně přešla do obecné češtiny:

U: Ty Honzové jsou oblíbený že jo?

U: Nedělejte žádný kudrlinky zbytečný.

Vyjadřovala se úměrně k úrovni a věku žáků, připadá mi, že s nimi zatím opravdu jednala jako s žáky základní školy, nikoli jako se studenty střední školy. Termíny moc neužívala, pokud výjimečně ano, jako například „lexikální pestrost“, tak ho třídě vysvětlila, jinak užívala jen ty, které už studenti dobře znají. Své výpovědi často zakončuje slovy *jo* a *ano*. Vzhledem k náplni hodiny hovořila méně, než studenti, ale její výpovědi byly delší než výpovědi studentů. Dialog se studenty vždy iniciovala ona. Vyučující působí obzvlášť na počátku autoritativně, je však patrné, že se snaží navozovat příjemnou atmosféru a zaujmout studenty slovy, gesty i mimikou – často zaujatě komentovala výroky studentů:

U: Fantastické prázdniny. Jé, tak to bych chtěla taky.

U: Vám už se stýská, že jo, po prázdninách. No, když máme takové počasí ošklivé.

U: Teď jsem zvědavá.

U: Uh, a jsme v Egyptě.

Vykáním studentům projevovala respekt, oslovováním domáckou podobou křestního jména jistou náklonnost (*Deni, Tome, Adélko, Kristi, Terka*).

3.2.5 Charakteristika projevu studentů

Studenti hovořili více, než vyučující, jejich odpovědi na otázky prakticky nahrazovaly výklad vyučující. Jejich odpovědi byly kratší, než výpovědi vyučující. Po vzoru vyučující se snaží mluvit spisovně a v porovnání s jinými studenty v našich analyzovaných hodinách se jim to daří, zřídka používali nespisovné koncovky a protetické v (*celej ten příběh, dlouhej úvod, vono se to tam řeklo*). Vyučující se o korekci vyjadřování studentů pokusí jen jednou:

U: Proč jsme si to říkali?

U: Abysme věděli, jak má vypadat příběh, který budeme tvořit doma

U: Takže. Abychom věděli, jak ten příběh má vypadat.

Výpovědi studentů byly srozumitelné, ale ne vždy logicky vystavěny, a také někdy nevhodně navazovaly na výpovědi předchozí. Toto bylo nejspíše způsobeno krátkým časem, který měli k vytváření společného příběhu, a tohoto nedostatku si byli sami vědomi. Kromě vytváření příběhu byly jejich promluvy stručné, studenti odpovídali jednou větou nebo i jedním slovem, nicméně byly tyto odpovědi také výstižné a dostačující:

S: Vymýšlet nějaký příběh s přímou řečí.

S: Budem si říkat osnovu.

S: Utvořovali příběh.

S: Dějová slovesa.

S: Přímá řeč.

S: Přirovnání.

S: Ano.

3.2.6 Zpětná vazba

Zpětnou vazbu podávala vyučující studentům tak, že jejich odpověď:

1) Zopakovala:

U: Teď jste vlastně začali už říkat nějaká kritéria. (...) Michale?

S: Dějová slova.

U: Dějová slovesa používáme.

U: Zamyslete se, jaké téma byste asi chtěli (...)?

S: Fantastické prázdniny.

U: Fantastické prázdniny.

S: Tak vono se to tam jakoby řeklo, ale ne v přímé řeči.

U: Ne v přímé řeči.

U: Další poučení, co jste si pro sebe vzali?

S: Že bysme tam měli přidávat přímou řeč."

U: Přímá řeč.

- 2) Uznala slovy *dobře, výborně, jo, ano, uhm, třeba, souhlasím*, případně kombinací těchto slov (*uhm, dobře; uhm, uhm, uhm, souhlasím*) či potvrdila těmito slovy a pokračovala další otázkou:

U: Dobře, co jsme dělali ještě minule u vypravování?

U: Výborně, výborně. Jinou přímou řeč, Adélko, máte?

U: Uhm, a máte nějaké návrhy?

U: Dobře. Jiný nedostatek?

- 3) Pokývala hlavou, poděkovala za dobře odvedenou práci.

Lze říci, že její hodnocení bylo stručné. Toto hodnocení je na školách nejběžnější, ačkoli ho studenti za hodnocení nepokládají.¹⁶⁹ Pokud vyučující odpověď shledala jako neuspokojivou, poupravila její formulaci nebo položila doplňující dotaz. Žádnou odpověď neoznačila vyloženě za chybnou, což by především u hodnotících a otevřených otázek nebylo žádoucí. Snaží se k studentům promlouvat vstřícně.

3.2.7 Shrnutí analýzy druhé vyučovací hodiny

Fáze motivace a expozice v hodině patrná nebyla, nejspíše už proběhla v předešlé hodině, která byla stejně jako analyzovaná hodina součástí tříhodinového bloku, komunikace tak se studenty probíhala ve fázi fixace a aplikace.

Hodina byla zahájena frontální výukou, poté se přešlo k samostatné práci a nakonec studenti pracovali ve skupinách.

Vyučující hovořila spisovně, kultivovaně, pracovala s mimikou a vyjadřovala se i prostřednictvím gest, užívala dlouhá souvětí a zdržovala se termínů, kterým by studenti nerozuměli, celkově se vyjadřovala úměrně k věku studentů.

Studenti hovořili více, než vyučující – výklad byl zde vlastně nahrazován výroky studentů, neboť se v hodině nejdříve zopakovalo, co už studenti o učivu vědí, tímto opakováním a aplikací nabytých poznatků si jej zafixovali a na konci hodiny proběhla závěrečná reflexe, ve které hodinu shrnuli. Dařilo se jim mluvit spisovně, jen občas sklouznou k nespisovným

¹⁶⁹ Zormanová, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 54– 63.

koncovkám, v jejich odpovědích však můžeme zaznamenat poměrně mnoho parazitních výrazů. Odpovídali většinou krátce (jejich výpovědi jsou kratší než repliky vyučující), ale výstižně. Studenti pilně pracovali, hlásili se a byli aktivní.

Studentům byly pokládány otázky uzavřené i otevřené s převahou otevřených. Studenti nevznegli ani jeden dotaz – to bylo dáno i tím, že vyučující všechny pokyny k aktivitám vysvětlovala velmi důkladně a opakovala je.

Veškerou interakci se studenty zahajovala vyučující, která do dialogu vnášela témata.

Zpětná vazba byla studentům podávána zopakováním správné odpovědi, stručným potvrzením slovy *dobře, ano, výborně, jo, uhm*, případně pokýváním anebo poděkováním. Žádná odpověď nebyla označena za chybnou, některé nevyhovující odpovědi pouze přeformulovala.

3.3 Analýza třetí vyučovací hodiny

Tuto hodinu vedla Mgr. H. A. H. Vyučovací hodina proběhla na gymnáziu v Jablonci nad Nisou v prvním ročníku čtyřletého gymnázia a je dostupná na portálu RVP. Některé pasáže z nahrávky jsou nesrozumitelné.¹⁷⁰

3.3.1 Obecná charakteristika hodiny

Jednalo se o hodinu literatury. Vyučující si kladla za cíl hodiny interpretovat některé Shakespearovy sonety. Studenti k ní postupně docházeli a hodnotili texty po stránce tematické, jazykové a myšlenkové. Výstupem hodiny mělo být také zaujetí postoje k jednotlivým sonetům a schopnost své stanovisko zdůvodnit.

Ve třídě se nacházelo okolo dvaceti žáků a třída byla uspořádaná sálově. Uspořádání tedy nebylo úplně uzpůsobeno skupinové práci – čtveřice studentů sdílela jednu lavici a studenti seděli naproti sobě čelem.

Tabule takřka využívána nebyla, vyučující na ni pouze zapsala téma hodiny a v závěru hodiny čísla sonetů. V hodině studenti pracovali s texty několika sonetů Williama Shakespeara a využívali pracovní listy s otázkami vážícími se k těmto sonetům.

¹⁷⁰ Hesová, A. *Virtuální hospitace - Český jazyk a literatura: W. Shakespeare – Sonety* [online]. [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: <https://audiovideo.rvp.cz/video/2657/VIRTUALNI-HOSPITACE---CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-W-SHAKESPEARE---SONETY.html>

Problémy s kázní se během vyučování nijak neprojevily. Pouze na začátku hodiny, při přesouvání se k nové skupině a závěru hodiny studenti reagují na kameru tak, že se smějí a částečně ztrácejí pozornost. Mírný nedostatek pozornosti studentů byl patrný i při práci ve skupinkách, kdy přemýšleli nad interpretací sonetů a vypracovávali úkoly k této interpretaci. Domnívám se, že nedostatečná soustředěnost byla částečně vyvolána tím, že byla porušena zásada přiměřenosti; texty sice byly krátké, ale bylo jich hodně a pro studenty byly náročné. Časový limit byl podle mě zbytečně dlouhý a po nějaké době už studenty práce tolik nebavila.

3.3.2 Ne/přítomnost jednotlivých fází hodiny

Motivační část hodiny neproběhla, vyučující pouze studentům nastínila, čím se budou v hodině zabývat:

U: My dnes budeme pokračovat v díle Williama Shakespeara. Po divadelních hrách se podíváme na jeho vybrané sonety, pokusíme se o jejich interpretaci. Jo, říkám, že pokusíme, uvidíme, jak to dopadne, jak se nám to povede.

Opakování výrazu „pokusíme se“ mohlo ve studentech vyvolat pocit, že je čeká těžká práce a možná je to částečně demotivovalo, nicméně vyučující takové případné pocity vyvažovala autorským plurálem, který naopak mohl na studenty zapůsobit příznivě, jelikož věděli, že se mohou při práci o vyučující opírat.

Expoziční část hodiny také nebyla patrná, nejspíše už proběhla v hodině předešlé, ve které se William Shakespeare a jeho díla také probírala.

Fáze fixace se v hodině ovšem jistě uplatňovala, a to v podobě, kdy si dívky a chlapci upevňovali již osvojené vědomosti o životě Williama Shakespeara a básnickém útvaru – sonetu.

Ke společné opravě pracovních listů a aplikaci nových poznatků nejspíše dojde v následující hodině. Je škoda, že hodina nebyla součástí tzv. dvouhodinovy nebo blokové výuky.

Hodinu vyučující ukončila poněkud zbrkle (Jo, děkuju Vám a na shledanou.), neproběhla reflexe hodiny a vyučující ani studenty neinformovala o hodině příští.

3.3.3 Užití metody a typy otázek

Vyučující k naplnění cíle hodiny připravila skupinové aktivity. Jednotlivé činnosti na sebe navazovaly a využívaly poznatky z předchozích činností. Hodina vyvrcholila hromadným

prezentováním argumentů, proč se studentům daný sonet zdál nejpůsobivější. Všichni studenti se – jak bylo zamýšleno – seznámili s většinou analyzovaných sonetů.

Skupinová práce, na které byla celá hodina založena, byla vedena formou diskuse mezi učitelem a studenty. Myslím, že tato metoda byla zvolena vhodně; Červenková uvádí, že této metody je vhodné využít skoro kdykoli – při expozici nového učiva, ale také k upevňování a opakování toho probraného.¹⁷¹

Skupiny tvořili dva až čtyři žáci (U: Tak, ještě jsou místa vpředu, jo, ať se nějak hezky rozmístíte (...) ideálně byste měli být po čtyřech, možná po třech, protože dva lidé chybí, tak budou dvě dvojice – jedna dvojice nakonec jenom?) a vyučující se dokázala věnovat všem stejně. Při zadávání aktivity vyučující studenty motivovala a utvrzovala v tom, že činnost zvládnou:

U: To zvládnete, já vám pomůžu.

U: Já vás budu procházet, budu vám pomáhat, kdyby někdo něco (.) nebyl schopen dát úplně dohromady

U: Jojo, tak potom to dáme dohromady společně.

Vyučující se ptala skupin, jak pokročili s prací a zda jim jsou úlohy jasné:

U: Tak, co tady. Jak jsme na tom?

U: No, tak jak nám to jde?

U: Tak co tady pánové?

Práci skupin chvíli vždy pozorovala a korigovala interpretace studentů (U: Tak, co tady. Jak jsme na tom. (...) Tak zjistili jste něco o tom adresátovi? Jen tak, jednoduše. Je to muž, žena), pomáhala jim utřídit si jejich myšlenky. Instrukce zadávala srozumitelně a jinými slovy je vysvětlila několikrát, možná poněkud nadbytečně:

U: Nejdřív si sonet přečtete, poté si prohlédněte úkoly a pak se klidně hlase.

U: Vy si to připravíte v té skupině a myslíte na to, že potom si změníte ty skupiny (...) pokuste si ten sonet si připravit tak,

¹⁷¹ Červenková, I. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013.

abyste v té nové skupině byli schopni ho obhájit, jo. Potom až porovnáme ty rozdílné sonety, tak se pokusíme vybrat, který sonet by vás zaujal třeba nejvíce, vybereme nějaký vítězný sonet, jo. Čili si připravte takovou řeč pro tu smíšenou skupinu, proč ten váš sonet je třeba dobrý, zajímavý a podobně, jo.

U: Prosim vás, vnímejte. Nebudete si teď zapisovat nic, to byste ani nestihli. Promluvíte si o tom v té skupině, posdílíte si, co jste kdo měl, představíte ten sonet, můžete si ho přečíst v té skupině, krátce k němu něco řeknete. Pak se v té skupině dohodnete, prosím vás, vnímat ((ukáže)) který z ten sonet vás oslovuje nejvíc, jo. V té skupině vyberete jeden z těch čtyř, pěti nebo šesti sonetů, jeden vyberete. Pak prosím vás zvolíte mluvčího za skupinu, který by řekl, proč právě tento sonet jste vybrali. Čím je okouzlující, působivý, zajímavý, čtivý, nebo naopak šokující, může mít třeba i negativní hodnocení, když teda na to přijde, jo (.) Ale musíte být schopni o tom sonetu něco říct a nějak argumentovat. Rozuměli? Dáme si na to čtyři pět minut, jo. Abyste si to přečetli, řekli, abychom potom stihli ještě tu prezentaci.

Někdy instrukce doplnila během už probíhající činnosti studentů (U: Kdo už má prosím vás skupinku, najde si místo k sezení tak, aby se vám dobře psalo), v několika případech měla připomínky a dodatky k rozdělování do skupin:

U: Jo, vás bude míň, protože někdo chybí.

U: Tady vás je nějak moc, ne?

U: Zase vás tam je nějak moc. Zase vás je pět.

U: Vy jste hoši s kým ve skupině?

Neopomněla ani vždy říct, kolik času na úkol studenti měli (U: máte na to asi dvě minuty). Pohybovala se po celé třídě, u každé skupinky strávila nějaký čas, ověřovala si správnost odpovědí na otázky v pracovním listu.

Otázkami se snažila směřovat úvahy žáků, pokládala otázky:

1) reproduktivní

U: Tak zjistili jste něco o tom adresátovi? Jen tak, jednoduše.
Je to muž, žena
U: A co se o něm ještě můžeme dozvědět?

2) hodnotící (které bychom možná mohli zároveň přiřadit i k aplikačním)

U: A která myslíte že (.) pasáž právě mohla budit největší rozruch?
U: No, na co myslíte že je to narážka (.) celý ten sonet?
U: Myslíte, že je to vyloženě kritika (.) nebo takové upřímné vyznání té ženě, té dámě?
U: Proč myslíte, že to dělá, že ji takhle?
U: Proč vlastně tu dámu takhle zpodobuje?
U: Napadá vás nějaký (.) autor sonetů, který takhle opěvoval dámy v tom ale pozitivním slova smyslu?
U: Aha, a není to jenom nějaká metafora

Můžeme si povšimnout, že některé z nich byly návodné.

3) Organizační

U: Tak budou dvě dvojí-jedna dvojice nakonec jenom?
U: Tady vás je nějak moc, ne?
U: Tak, co tady. Jak jsme na tom?
U: No, tak jak nám to jde?
U: Tak co tady pánové?
U: Rozuměli?
U: Všichni mluvili jo, všichni řekli.

Na základě těchto příkladů vidíme, že otázky uzavřené mírně převažovaly nad otevřenými – uzavřených je v ukázce pět, otevřené jsou čtyři. Většinou se vyučující tázala na konkrétní jevy z pracovního listu, zřejmě na ty, které ona sama shledává jako obtížnější (U: Pochopili jste, koho oslovuje?). Zdá se, že některé otázky nebyly pro studenty dostatečně srozumitelné – neznali na ně odpověď nebo odpověď v sonetech nenašli.

3.3.4 Charakteristika projevu vyučující

Vyučující hovořila spisovně. Vytknout bych jí mohla pouze časté opakování parazitního „jo“ na konci vět a také „prosím Vás“:

U: Takhle si to vezměte, jo.

U: Hnedka, jo.

U: Pracovní lístky máte a tohle ještě, jo.

U: Počkejte, ještě jeden, jo.

U: Pak prosím vás zvolíte mluvčího za skupinu, který by řekl, proč právě tento sonet jste vybrali. Čím je okouzlující, působivý, zajímavý, čtivý, nebo naopak šokující, může mít třeba i negativní hodnocení, když teda na to přijde, jo (.)

U: Do třídy to říkejte, jo

U: Počkejte. Jo.

U: Všichni mluvili jo, všichni řekli.

U: Prosím vás, vnímejte

U: Jo. Důvěrný, to je dobré slovo, jo.

Její projev byl souvislý a jasně ukončovaný. Užívala souvětí. Vyučující hovořila více než studenti – vysvětlovala, objasňovala, tázala se.

Síla hlasu vyučující byla přiměřená, pouze pro uklidnění třídy hlas zvýšila a byl doprovázen utišujícím „šš“, několikrát studenty nabádala, aby se soustředili.

U: Prosím Vás, vnímat.

U: Prosím vás, vnímáte mě na tu instrukci?

U: Vnímat!

Vyučující na mne působí zdravě autoritativně. Studentům vyjadřovala respekt tím, že jim vykala. Oslovovala je křestním jménem (*Šárko*), občas se na ně obrátila pomocí domácí podoby jejich křestního jména (*Kačko*). Vyučující se studenty snažila aktivizovat, obcházela jednotlivé skupiny, polemizovala s jejími členy i členové s ní (S: Mi nepřijde, že by se to na konci nějak vysvětlovalo...Mi to přijde furt takový...), nabádala je k práci:

U: Prosím vás, vnímat

U: To všechno hodili na Vás, Kristýno? Tak je donuťte ať vám každý mládenec dá nějaký argument podpurný, jo. Ať se nad tím taky hoši zamyslí.

U: Píšeme si, píšeme si (.) do sešitu.

U: Tak, prosím vás, pojďme, ať stihneme alespoň část nápadů si říct.

3.3.5 Charakteristika projevu studentů

Studenti hovořili nespisovně, užívají obecně české koncovky (*Mi to přijde furt takový..., špatnej, vostatní, samej*).

Při práci ve skupinkách je vyučující opravovala zřídka (*nima – nimi, spisovně a slušně se vyjadřujeme*). Naopak při prezentování argumentů v závěru hodiny studenty opravuje více (*tenhle sonet – tento sonet, před náma – před námi, ten samej důvod – ten samý důvod*).

Studenti na začátku hodiny odpovídali spíše krátce, jedním či dvěma slovy (*přirovnání, ňákou ženskou*), později odpovídali za pomoci více vět, ale s velkým množstvím parazitních (výplňkových) výrazů:

S: No já myslel, jakože (.) že to myslí jako muž na ženu. Protože (.) tady je jakoby pokud tě budou čekat tady, tak (.) je to myšleno, že: tu možnou ženu bude milovat pořád a: (.) že je to jakoby vlastně vyznání právě lásky.

Studenti spolu komunikovali ve skupině, kdy se domlouvali na odpovědích v pracovním listu (U: Takže on jako říká, jak je ten svět špatnej, že), odpovídali vyučující na dotazy (U: A je to otrok doslova? S: No, nebo sluha, možná) a na konci hodiny jeden ze skupiny prezentoval vybraný sonet.

Studenti interakci s vyučující kromě výroku „*my tady nevíme, co je to konvence*“, na který vyučující reagovala tak, že studentům nabídla na vysvětlenou hned několik synonym, nezačínali. Doptávali se až poté, co je vyučující ke kladení otázek vyzvala (S: Oženil se někdy Shakespeare?), na což vyučující odpověděla (U: Jsme si říkali včera (.) oženil, měl děti.). Více otázek bez předchozího vyzvání vyučující se neobjevilo.

3.3.6 Zpětná vazba

V rámci diskuse by měla být studentovi poskytnutá zpětná vazba. Tento požadavek se vyučující zřejmě snažila naplňovat, ale ne vždy se jí to v této hodině zcela podařilo. Reagovala na odpovědi studentů, ale spíše než o plnohodnotné zpětné vazbě s prvkem evaluace můžeme někdy hovořit o tom, že doplňovala studentovu odpověď (U: No jasně no

a konkrétně pro koho? S: Pro syna. U: Pro své dítě. Čili že má na svět přivést dítě, jo. Že má mít syna. Že to je jeho životní úkol jo. Jo je to ten klíč k tomu sonetu) a případně mu poskytla další vysvětlení probíraného jevu. Po identifikaci chyby studenty vybízela k tomu, aby se pokusili znovu a lépe odpovědět či přeformulovat svou odpověď (pomocí zmíněné korekce odpovědi studentů a výrokem „*ještě se nad tím zamyslete*“). Pouze jednou vyvrátila studentovo tvrzení (*to ne*), jinak uznávala dobrou myšlenku, částečnou odpověď a nápad:

U: Jo, máte pravdu v tom, že...

U: Zvy-zvyků básníků, to už jo.

U: Jo, tak to je hezký nápad.

U: Upřímný, falešný, to taky.

Velmi oceňuji, že se někdy snažila najít pravděpodobný zdroj, který vedl ke studentově nesprávné odpovědi (Jo, máte pravdu v tom, že je to silné, je to hodně intenzivní vyznání lásky, a že takhle byste si představoval, že by to takhle muž říkal nějaké ženě. Otázkou je, jestli to může říkat muž muži. Já teď koukám, jestli je tam fakt nějaký tvar, ze kterého vy to můžete poznat, že jde o muže.)).

Po správném zodpovězení otázky vyučující odpověď znovu zopakovala, potvrdila svým souhlasem, nebo odpověď studenta zopakovala i souhlasem potvrdila:

U: Tak, jak vy jste pořešili ten básnický prostředek, co jste si tam napsali?

S: Přirovnání

U: Přirovnání, uhm. Jojojo, fajn.

S: Takže když se tady ptá, jaký vztah má adresát s básníkem. Tak, důvěrněj, nebo?

S Jo. Důvěrný, to je dobré slovo, jo.

U: O kom jsme mluvili v italské renesanci, no?

S: Petrarca.

S: Petrarca, jo.

Poté vznesla otázku, která někdy následovala v pracovním listu a někdy jeho součástí nebyla, spíše si kladla za cíl rozšiřovat poznatky týkající se probíraného sonetu:

U: A která myslíte že (.) pasáž právě mohla budit největší rozruch?

S: Ta poslední

U: To dvojverší poslední myslíte

S: Ano

U: Aha.

S: Tam vlastně přiznává, že ti básníci lžou že všichni

U: No, na co myslíte že je to narážka (.) celý ten sonet? Myslíte, že je to vyloženě kritika (.) nebo takové upřímné vyznání té ženě, té dámě, nebo to má

S: Ne to ne (.) kritika společnosti

U: Společnosti?

S: Zvyků básníků

U: Zvy-zvyků básníků, to už jo. Napadá vás nějaký (.) autor sonetů, který takhle opěvoval dámy v tom ale pozitivním slova smyslu? O kom jsme mluvili (.) v italské renesanci. No.

Po prezentaci argumentů se vyučující studentů tázala na toto:

U: Všichni mluvili jo, všichni řekli.

3.3.7 Shrnutí analýzy třetí vyučovací hodiny

Veškerý dialog mezi vyučující a studenty probíhal ve fázi fixace (v hodině nebyla patrná fáze motivace ani expozice).

Hodina byla založena na skupinové práci.

Vyučující hovořila spisovně a používala termíny a delší souvětí, v téměř každém jsme však zaznamenali parazitní „jo“ a občas také „prosím Vás“. Promlouvala častěji než studenti a její výpovědi byly delší než výpovědi studentů.

Studenti se vyjadřovali nespisovně (obecně česky), odpovídali často jednoslovně nebo dvouslovně, v rozvitějších odpovědích byly často patrné parazitní slova, např. „*jakoby*“, „*vlastně*“. Repliky studentů byly kratší než repliky vyučující a hovořili také méně, než vyučující (navzdory skupinové práci, která byla v hodině uplatňována).

Takřka veškerou interakci se studenty zahajovala vyučující – snažila se je aktivizovat, nabádala je k práci, ptala se, zda porozuměli zadání, jak pokročili s prací, tázala se většinou na konkrétní

otázky z pracovního listu (patrně na ty, které sama shledávala za komplikovanější), polemizovala s členy skupin.

Vyučující na odpovědi studentů reagovala tak, že opravovala jejich formulace, doplňovala je, zopakovala či potvrzovala správné odpovědi studentů, pouze v jednom případě neuznala studentovu odpověď, jinak odpovědi nevyvracela, naopak vždy přijala dobrý nápad a možnou správnou myšlenku; všem studentům věnovala stejnou pozornost.

3.4 Analýza čtvrté vyučovací hodiny

V této analýze se budu věnovat hodině, která proběhla na gymnáziu v Liberci a vedl ji Mgr. T. M. Jednalo se o hodinu literárního semináře, která byla určena studentům maturitního ročníku. Virtuální hospitace hodiny je dostupná na portálu RVP.¹⁷²

3.4.1 Obecná charakteristika hodiny

Jelikož šlo o seminář, v hodině bylo přítomno dvanáct studentů, třída byla uspořádána sálově. Povšimla jsem si, že lavice u okna nebyly vůbec obsazené, všichni studenti seděli v řadě u dveří anebo vprostřed.

Při hodině bylo využíváno tabule, listů papíru a psacích potřeb.

K žádným kázeňským problémům v hodině nedocházelo.

Obsahem a zároveň cílem vyučovací hodiny měl být dle vyučujícího rozbor novely Bohumila Hrabala *Ostře sledované vlaky*. Studenti týden před realizací této hodiny zhlédli filmovou podobu tohoto díla v režii Jiřího Menzela.

3.4.2 Ne/přítomnost jednotlivých fází hodiny

Po vyřešení organizačních záležitostí (zápisu do třídní knihy) vyučující rovnou začal hodinu fází fixace, nesdělil studentům cíle hodiny ani jim nepředstavil její náplň.

Chyběla fáze motivace, což lze pokládat za nezdařilé, jelikož vyřčené cíle a vzbuzení zájmu o probíranou látku na samém začátku vyučovací hodiny patří mezi její důležité realizační složky, které mohou studenty přesvědčit o smyslu a užitku probírané látky.¹⁷³

¹⁷² Minster, T. *Virtuální hospitace - Český jazyk a literatura: Ostře sledované vlaky* [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/t/GJD/8183/VIRTUALNI-HOSPITACE---CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-OSTRE-SLEDOVANE-VLAKY.html/>

¹⁷³ Čechová, M.; Styblík, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998, s. 84–89.

Vyučující na začátku hodiny stroze shrnul obsah předchozí hodiny (studenti zhlédli filmovou adaptaci díla *Ostře sledované vlaky*) a následně studenty vyzval k převyprávění příběhu:

U: Takže my jsme minule zhlédli ostře sledované vlaky. ((zapisuje na tabuli)) (...) Tak, já nevím, oktávo, už jste někde u Hrabala, už jste po druhé světové válce v Čechách, nebo ještě ne, (...) Vítku

S: Myslím, že ne

S: Ještě ne, dobře, Kačko

S: Ne

U: U Hrabala ještě ne, dobře, tak nevadí (...) kdo by chtěl převyprávět příběh, aspoň trochu. Míšo, zkuste to.

Vyučující nespecifikoval, zda se táže na děj literárního díla, nebo na děj jeho filmové adaptace, přestože si hodina kladla za cíl srovnání literárního textu a jeho filmové podoby. Ke komparaci vůbec nedošlo (a to ani v průběhu hodiny, viz dále), studenti se omezovali pouze na rekapitulaci děje filmu.

V dalších fázích hodiny se vyučující se studenty věnoval jménům postav a jejich významu, interpretaci problému hlavní postavy a symbolice v knize/filmu:

U: Uhm, dobře. Ee (.) tak (...) Eee (.) dobře. Jak se jmenuje ta hlavní postava?

S: ((hlásí se a učitel na ni ukáže)) Jmenuje se Miloš Herma.

U: Mhm, jmenuje se Miloš Herma. Dobře. ((píše na tabuli)) Co tam máme ještě za další postavy? Výpravčí je, no ((ukáže na hlásící se studentku))

S: ((odpovídá))

U: ((zapisuje na tabuli)) (.) Tak, kdo tam ještě je? Zkusme ty postavy dát dohromady.

U: Tak, je tam Zdenička. Víte, jak se jmenuje příjmením?

S: Svatá

U: ((zapisuje na tabuli)) (...) A ještě (...) dobře. Ještě jednu, jedna věc. Kde se to odehrává, ten děj?

T: V pohraničí (...) Německa

U: Zkuste to specifikovat ještě jinak, Tomáši.

T: Eee (v pohraničí)

U: (Hele) myslím že v pohraničí to není, úplně. Je to =

S: =()

U: To je časové určení. Děje se to teda za protektorátu, dobře.

S: Nádraží Kostomlaty.

U: Tak, je to nádraží a to nádraží se jmenuje Kostomlaty, přesně tak. ((zapisuje na tabuli)) Tak, Kostomlaty (...) dobře, ee zkusme (.) já jsem to napsal do tří sloupců, ten děj. Asi jsem to neudělal jen tak. V čem je ten jeden sloupec zajímavý? (..) Nebo proč, čím, čím jsou zvláštní tady tyhlety čtyři postavy a ten název (.) té ()

S: To jsou ty nejdůležitější postavy.

U: V podstatě to tak je (.) eště, eště něco?

S:()

U: Dobře, zkusme vyjít na začátek. Vy jste říkali, že ee se jmenuje Miloš Hrma. Co je na tom jménu zvláštního? (...) On říkal na začátku-pamatujete si, co říkal na začátku. Já jsem říkal, dávejte pozor hned na první scénu, je důležitá. Co:o říkal, o tom svém jméně? (.) Říkal, že se mu pro to jméno lidé často smáli. A tradiční otázka, co je to hrma. Víte někdo, co je to hrma?

M: Ženské pohlavní ústrojí.

U: Tak, výborně, Marek to ví. Tak přesně tak je to označení pro Venušin pahorek, tedy pro ženské pohlavní ústrojí (.) tak ee co je na tom jménu zvláštního teda?

S: Tak že je hanlivý

U: Tak, že je hanlivé. Může to být trochu hanlivé označení. Viděli jste Meš někdy? A viděli jste ten film Meš, ne seriál ale film, co běžel ((líčí, v jaké scéně „hrma“ zaznívá)) je to trochu hanlivé jméno. Má ještě nějaký význam pro ten, pro ten film, nebo pro tu, pro tu knihu, pro ten příběh.

S: Tak možná, že on, ještě než se pokusil o sebevraždu, tak měl s těmi ženami nějaké problémy a nemohl jako poznat tu správnou lásku, protože si nepřipadal jako muž. A po tý sebevraždě se to všechno zlepšilo. A: ty ženy zase k němu byly takový přívětivý

a už měli spolu dobrý vztahy, takže asi proto, že kolem žen se hodně ta jeho postava vlastně točí. Nejdřív negativně a pak pozitivně.

U: Tak výborně, je to Miloš Hrma a má problém s hrmou, dá se to tak říct. Prostě poměrně velký. (.) Dobře. Tak co ti ostatní? Co ta ostatní jména?

S: Tak třeba výpravčí Hubička byl takový e zá-záletník a sukničkář, takže si myslím, že to příjmení Hubička ho vystihuje.

U: Tak. Přesně tak. A ještě. Pamatujete si na první scénu, kde se v tom filmu setkal Miloš s Mášou?

S: ((odpovídá))

U: Tak, přesně tak, Hubička zkazil hubičku. Hubička zkazil hubičku. Dobře, tak. Eště máme Zdeničku Svatou a pak to, ty významy jmen na později. Ještě Zdenička Svatá.

S: ((odpovídá))

Zamýšlená interpretace problému hlavní postavy často „sklouzávala“ k pouhému převyprávění dané filmové scény. Dozvídáme se například, že vyučující třídí postavy na základě klasifikačního kritéria do tří sloupců, avšak vznesl otázky *v čem je jeden sloupec zajímavý, a nebo prostě čím jsou zvláštní tyhle ty čtyři postavy*, což považuji za otázky poněkud obecné, navíc pojmy „zajímavý“ a „zvláštní“ podle mne nesou konotace hodnocení. Rovněž několik dalších otázek bylo příliš obecných, anebo nepřesných a nejasně formulovaných. Oceňuji ale uplatnění onomaziologického přístupu (zabývání se symbolikou jmen a příjmením postav). Vyzdvihuji i vysvětlení významu „hrma“ v souvislosti s jeho použitím ve filmu M. A. S. H.

Vyučující možná nechtěl přerušovat debatu nad dílem, nebo si neohlídal čas, a tak neproběhlo žádné shrnutí hodiny a ani její reflexe, studentům nebyla podána celková zpětná vazba, v čemž spatřuji velkou slabinu.

3.4.3 Zvolené metody a typy otázek

Vyučující podle mne vhodně zvolil metodu diskuse. Díky ní si studenti upevnili znalosti a neztráceli pozornost. Třída byla uspořádána sálově; vyučující v tomto uspořádání může sledovat všechny studenty a může s nimi vést takový rozhovor, kdy se studenti v zodpovídání

otázek střídají a vždy hovoří pouze jeden z nich. Toto uspořádání však příliš nedovoluje jejich vzájemnou komunikaci, nevidí jeden na druhého a sedí od sebe daleko.¹⁷⁴

Tato hodina se blížila dialogickému vyučování, avšak aby se za něj dala považovat, vyučující by musel přenechat více iniciativy studentům. Neporušil totiž IRF strukturu, otázky kladl jen on, studenti nepoložili dotaz ani jeden, hodina se tudíž spíše podobala „klasickému“ frontálnímu vyučování, s tím rozdílem, že namísto výkladu bylo využíváno množství otázek, odpovědí a zpětné vazby k otázkám. V této hodině převládaly otázky uzavřené, reproduktivní, a odpovědi studentů nebyly rozvíjeny. Nenaskýtal se jim moc prostoru pro vlastní interpretaci, otázky cílily spíše na faktické informace:

U: Jak se jmenuje ta hlavní postava?

U: Kdo by chtěl převyprávět příběh, aspoň trochu. Míšo, zkuste to.

U: Co tam máme ještě za další postavy?

U: Kdo tam ještě je? Zkusme dát ty postavy dohromady.

U: A tradiční otázka, co je to hrma? Víte někdo, co je to hrma?

U: Týno, vy jste četla tu knihu, jak je ta scéna v té knize?

U: Jak je scéna se sestřenkou? Jak to vypadá ta scéna, zkuste ji někdo popsat.

U: Tak, přesně tak a co mu potom řekne, že co mají za úkol?

U: Tak, jak na to zareaguje Miloš, na tuhle tu situaci?

U: Jak to řeší s Hubičkou ten svůj problém?

U: Tak, přesně tak. Co mu říká o té jeho nemoci ještě, doktor Brabec. Vybavujete si? Říká Milošovi, že je nemocný, nebo ne? (.) Vítku.

U: Tak vyhodit do povětří ostře sledovaný vlak. A co to je pro toho Miloše, jak se k tomu Miloš staví, když se najednou dozví, že-že mají vyhodit do povětří ostře sledovaný vlak?

U: A: (.) pak tam teda přichází Viktoria :)Frei. Kdo to jako je?

U: Tak nene, ona co dělá s tou husou?

¹⁷⁴ Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 117–119.

Hodinou prostupovaly také otázky aplikační:

U: No vy jste říkal, že má nějakou symboliku ta husa. Jakou ta husa?

U: Proč se jmenuje zrovna takhle? Vítězství a svoboda.

U: Co tam ta čepice symbolizuje?

U: A co, co to změní ten vztah mezi těma dvěma?

Vyučující studentům kladl i otázky hodnotící:

U: Co je na tom jménu zvláštního?

U: Myslíte, že to paní přednostovou potěšilo?

U: A působí jako autority?

Bylo třeba vyřešit i otázky organizační:

U: Tak, já nevím, oktávo, už jste někde u Hrabala, už jste po druhé světové válce v Čechách, nebo ještě ne (..) Vítku

U: Tu další hodinu se vrátíme k té linii válečné? Jestli to tak může být? Jo?

3.4.4 Charakteristika projevu vyučujícího

Vyučující hovořil nahlas, kultivovaně, přiměřeně rychle a částečně spisovně, částečně obecně česky a hovorově (*mužskej, s těma ženskýma, vyhoděj*). Své výpovědi často začínal slovem „tak“ a v jeho mluvě můžeme zaznamenat hezitační zvuky (*ee, eee*).

U: Co pro to používá Hrabal, jakého výrazu? Ale ještě předtím, on pro to používá takovou jako metaforu (..) že dycky když má dokázat že je to mužskej tak (..)

U: Tak, dobře. V tomhleto sloupci teda ta jména mají nějaký ee nějaký význam, význam. Ee víme teda, že se to odehrává za protektorátu, ke ostře sledovaným vlakům se ještě e ale spíše se teďka podíváme na Milošův příběh, na Milošův osobní problém. Jak to má teda Miloš s těma ženskýma?

U: Tak, jak ho unesou tím vlakem, esesáci že jo a on tam jede, pak ho vyhoděj pryč. A co, co to změní ten vztah mezi těma dvěma?

Vyjadřoval se úměrně k věku i úrovni studentů, ale vzhledem k tomu, že se jednalo o volitelný předmět (literární seminář), možná by do svých promluv mohl zapojit i nějaké termíny.

Neverbální komunikace se u vyučujícího projevovala prostřednictvím gesta – studenta vyvolal nejen oslovením, ale i tak, že na něj nejprve ukázal.

Pokyny k práci studentům zadával jasně a srozumitelně.

3.4.5 Charakteristika projevu studentů

Studenti ve svých projevech na spisovný jazyk příliš nedbali, mluvili obecně česky (*tý sebevraždě, hanlivý jméno, ženy k němu byly takový přívětivý, dobrý vztahy*):

S: Tak možná, že on, ještě než se pokusil o sebevraždu, tak měl s těmi ženami nějaké problémy a nemohl jako poznat tu správnou lásku, protože si nepřipadal jako muž. A po tý sebevraždě se to všechno zlepšilo. A: ty ženy zase k němu byly takový přívětivý a už měli spolu dobrý vztahy, takže asi proto, že kolem žen se hodně ta jeho postava vlastně točí. Nejdřív negativně a pak pozitivně.

Četnost promluv studentů a vyučujícího byla vyrovnaná, repliky vyučujícího ale byly delší. Na otázky vyučujícího odpovídali většinou pohotově, někdy na ně reagovali bez výzvy, někdy je vyučující vyvolal. Někdy studenti odpovídali krátce (zejména jednou větou, ale výstižně, a to především na reproduktivní otázky:

S: Jmenuje se Miloš Herma.

S: Tak, že je hanlivý.

S: To jsou ty nejdůležitější postavy.

S: Svatá.

S: Pokusí se o sebevraždu.

S: V hodinovém hotelu.

S: No, ta paní se ho ptá kde má slečnu.

S: Zpívá si píseň.

S: Krmila ji.

Své odpovědi v několika případech rozvedli, když popisovali děj příběhu, nebo když odpovídali na aplikační, otevřené otázky:

S: No, já si myslím, že on v podstatě od začátku působí, nebo ne působí, on je citlivý a (.) i ta Máša je proti němu taková ráznější a: řekla bych zkušenější. A v podstatě ona ee ho ee asi ne donutí ale ee je takový iniciátorem toho jejich vztahu a ee vezme ho k tomu jejímu strýci. A když má dojít k tomu aktu tak se odvrátí a vymlouvá se na to, že by je mohl někdo slyšet.

S: No tak on si právě připadá že jako s nima má problémy protože: právě jakože není muž. Nebo když jako je se ženou, tak to bohužel nějak nejde.

S: No Zedníček do určitý míry, ale (..) tak jakoby ne přímo autoritativně, spíš jako by třeba chtěl. A ten přednosta (.) ani ne.

Šlo si povšimnout, že na dotazy vyučujícího odpovídali opakovaně stejní studenti. Vyučující by měl podle mne dohlédnout na to, že se do debaty zapojí i ostatní. Během hodin se jednou přihlásil student, který se ještě do diskuse nezapojil, vyučující ho však zřejmě přehlédl, protože místo něj vyvolal studenta, který už několikrát odpovídal.

3.4.6 Zpětná vazba

Vyučující studentům podával převážně pozitivní zpětnou vazbu, avšak omezoval se na strohé hodnocení – nejčastěji slovy „tak“, „přesně tak“, „dobře“, nebo odpověď zopakoval, parafrázoval – jednalo se tedy nejčastěji o akceptaci a echo odpovědi:¹⁷⁵

U: Tak, je to nádraží a to nádraží se jmenuje Kostomlaty, přesně tak. ((zapisuje na tabuli)) Tak, Kostomlaty (...) dobře, ee. Dobře, ee zkusme (.) Já jsem to napsal do tří sloupců, ten děj. Asi jsem to neudělal jen tak. V čem je ten jeden sloupec zajímavý?

U: Tak dobře no, potom se dostaneme (.) Seznamuje se s tím kolegou výpravčím, pak si připomeneme jména, mhm.

U: Tak, výborně, Marek to ví. Tak přesně tak je to označení pro Venušin pahorek, tedy pro ženské pohlavní ústrojí (.) Tak ee co je na tom jménu zvláštního teda?

U: Tak, to je dobře, že jste si toho všiml.

¹⁷⁵ Šedřová, K. a kol. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 101.

U: Přesně tak, je z toho nervózní.

3.4.7 Shrnutí analýzy čtvrté vyučovací hodiny

Fáze motivace a expozice v hodině patrná není, komunikace vyučujícího se studenty probíhala ve fázi fixace a aplikace. Reflexe hodiny neproběhla.

Hodina se podobala „klasickému“ frontálnímu vyučování, ovšem výklad vystřídalo množství otázek vyučujícího, odpovědi studentů na ně a zpětné vazby vyučujícího. Vyučující volil metodu diskuze, avšak tomu, aby se hodina více přiblížila dialogickému vyučování, by bylo třeba ponechat více iniciativy studentům.

Vyučující hovořil nahlas, kultivovaně, přiměřeně rychle a někdy spisovně, jindy obecně česky a hovorově (*mužskej, s téma ženskýma, vyhoděj*). V jeho mluvě zaznívalo parazitní slovo „tak“ (kterým své výpovědi často začínal) a hezitační zvuky (*ee, eee*). Vyjadřoval se úměrně k věku i úrovni studentů, ale vzhledem k tomu, že se jednalo o volitelný předmět (literární seminář), možná by do svých promluv mohl zapojit i nějaké termíny. Neverbální komunikace se u vyučujícího projevovala prostřednictvím gesta – studenta vyvolal nejen oslovením, ale i tak, že na něj nejprve ukázal.

Studenti hovořili spíše krátce, ale výstižně. Četnost promluv studentů a vyučujícího byla vyrovnaná, repliky vyučujícího ale byly delší. Na otázky vyučujícího odpovídali nejčastěji jednou větou, v několika případech, když např. popisovali nějakou scénu z filmu, svou odpověď rozvedli. V jejich mluvě dominovala obecná čeština (*tak že je to hanlivý, ty ženy k němu byly takový přívětivý*).

Studentům jsou kladeny převážně otázky reproduktivní, vyučující však kladl i otázky aplikační, hodnotící a organizační. Několik otázek považuji za nejasně a nepřesně formulované.

Vyučující studentům poskytoval převážně pozitivní zpětnou vazbu, ovšem omezoval se na strohé hodnocení (*dobře, přesně tak, tak*), či odpověď studenta zopakoval nebo parafrázoval.

3.5 Analýza páté vyučovací hodiny

V této analýze se věnuji vyučovací hodině českého jazyka a literatury, kterou vedl PhDr. J. K., Ph.D., v kvintě na Open Gate gymnáziu a základní škole, s.r.o., v Babicích. Jednalo se o hodinu

mluvnice – hodina se soustředila na praktickou aplikaci teoretických poznatků z hláskosloví. Virtuální hospitace hodiny je dostupná na portálu RVP.¹⁷⁶

3.5.1 Obecná charakteristika hodiny

Počet studentů ve třídě neodpovídal běžnému počtu na gymnáziích, byl nižší (třidu tvořilo osmnáct žáků), jelikož se hodina odehrála na gymnáziu soukromém. Díky menšímu počtu studentů se vyučující nemusí orientovat k průměru; studenti nadprůměrní, méně průbojní a nenápadní se nedostávají na okraj jeho pozornosti, jak tomu občas bývá ve třídách s větším počtem studentů.¹⁷⁷ Kolektiv byl heterogenní – ve třídě jsou zastoupeni studenti různých národností, např. dle vyučujícího Vietnamec a Slovenka:

U: Ivanko, Ivanko vy já se samozřejmě chtěl na vás ee za chvíli obrátit vy jako Slovenka

U: A (.) Tony nám řekne vietnamský jazykolam. Máte ve vietnamštině jazykolamy?

V hodině bylo využíváno učebnice, jejímž autorem je sám vyučující. Všichni studenti tak měli před sebou příslušný text a cvičení, s kterým pracovali. Inspirující je využití pokusu se zapalovačem, ukázky sportovního komentáře k fotbalovému utkání a uplatňování mezipředmětových vztahů – objevovaly se vazby mezi češtinou a angličtinou.

Vyučovací hodina byla z hlediska tématu vhodně zařazena do prvního ročníku gymnázií (pátého ročníku osmiletých gymnázií), ovšem hloubka probírané látky přesáhla látku střední školy. Suprasegmentální vztahy byly probírány důsledně a počítají se znalostí trop a figur. Nicméně byla látka vsazena do souvislostí a dobře zdůvodněna. Některé aktivity byly náročnější, to si ale vyučující nejspíše uvědomoval a nebyl kritický k artikulačním nedostatkům studentů.

Studenti se k sobě chovali vstřícně, ve třídě panovala příjemná atmosféra, která jim dovoľovala se i společně zasmát. Ke kázeňským problémům nedocházelo, ze studentů šlo vycítit, že

¹⁷⁶ Kostečka, J. *Virtuální hospitace - Český jazyk a literatura: Praktická aplikace teoretických poznatků z hláskosloví* [online]. [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/10553/virtualni-hospitace-cesky-jazyk-a-literatura-prakticka-aplikace-teoretickych-poznatku-z-hlaskoslovi.html>

¹⁷⁷ Skalková, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 223.

vyučujícího respektují a spolupracují s ním rádi. Jistou roli však mohla sehrávat i přítomnost kamery.

3.5.2 Ne/přítomnost jednotlivých fází hodiny

Vyučující na začátku hodiny studenty seznámil s tématem a cíli hodiny. Neopomněl jejich prostřednictvím začlenit do vyučovací hodiny i fázi motivační – jak téma hodiny napovídá, smyslem hodiny bylo dle vyučujícího ukázat, jak teoreticky nabyté poznatky z předešlých hodin aplikovat v praxi. Hodina se zaměřovala na to, jak využít poznatků z mluvní praxe při oficiálních příležitostech; studenti měli začít budovat schopnost souvislého mluveného projevu. Také se učili pohotovosti v nepřipraveném mluveném projevu (to budou trénovat i v dalších hodinách, jak vyučující avizuje) a nacvičovali schopnost výrazného čtení, ve kterém uplatňovali suprasegmentální prostředky:

U: Dobrý den, v dnešní hodině hláskosloví si ukážeme (.) jak vidíte (.) e jak je možné prakticky aplikovat teoretické poznatky, kterých jsme nabývali během minulých dvou měsíců (.) a jak jsem vám pořád zdůrazňoval a jak využijeme toho, co jste se naučili ve vaší mluvní praxi při oficiálnějších příležitostech (.) e konkrétně začneme protože to samozřejmě není otázka jenom jedné hodiny začneme budovat vaši schopnost souvislého mluveného projevu, to znamená umět si zformulovat myšlenku a správně ji zrealizovat, také se pokusíme ukázat e jak je důležitá pohotovost v mluvení, to znamená bude tady nepřipravený mluvní projev, to budeme samozřejmě dál taky trénovat a (.) také začneme budovat schopnost výrazného čtení, ve které uplatíme, uplatníme to, co jsme si učeně nazvali suprasegmentální fonetické vztahy, to znamená melodie, přízvuk a tak dále.

Vyučující plynule přešel z úvodu hodiny a fáze motivace do fáze expozice; rozdal oscilogram, na kterém ukázal tóny a šumy:

U: To je ten (.) bájný oscilogram, o kterém jsem vám neustále říkal, že zachycuje (.) ee fyzikálně, jak probíhají (.) vlastně zvuky přesněji tedy akusticky které tvoříme (.) a jak se realizují, když je natočíme. E já to mám z anglického materiálu,

ne z českého, a (.) vzpomínáte, že jsme si říkali, že e akusticky souhlásky jsou založeny na, na něčem a samohlásky taky. Vzpomenete si?

Konfrontoval češtinu a angličtinu z hlediska hláskosloví, předvedl i pokus:

U: A pak ještě jsem vám slíbil ještě jednu věc, a to že se podíváme na e jeden pokus nebo metodu fyzika Higginsse. Ee ono se to někdy nepovede, ale já to zkusím. Od toho je tady ten zapalovač. Já vám řeknu (.) dvě věty a vy se pokuste sami vyvodit, co vlastně vyvádím a proč vám to ukazuju. Jestli se to e nepovede, tak to zopakuju, protože ono se to musí dobře nastavit. Ta:k. Ahoj Hano. Ajm et choúm. (.) Povedlo. Tak. Co se tady dělo?

S: Tak ten přízvuk?

S: H

U: Myslíte, že přízvuk anglický sfoukl svíčku?

S: ((smích))

U: E svíčku, zapalovač

S: No já jsem myslela to (.) s tím třebas tím (.) tím háčkem protože (.) to anglický je víc takový prudší a

U: No výborně

S: A ten zvuk je víc (.)

U: Ano, skvěle, Evo. Vzpomínáte si z Maj fejr lejdy, jak tam ta Líza foukala do té dmuchavky a když to bylo dobře, tak se dmuchavka rozsvítila to je opak vlastně tohoto. Anglické h my vlastně pořád konfrontujeme češtinu a angličtinu že vlastně z hlediska hláskosloví anglické h je dechnuté takže nejhorší je když vlastně Čech řekne hý is et houm no to je prostě strašné Angličan řekne hý is et choum a to h vdechne, takže (.) to spolehlivě sfoukne tu ee ten plamen. Chý is et choum (.) zatímco Čech ahoj Hano a skutečně to mám na naprosto stejném místě Ahoj Hano. (.) České h (.) není dechnuté, české h je normálně artikulované to znamená že s tím plamenem ani nezakymáci takže i takhle se dá konfrontovat e názvosloví dvou různých jazyků.

Takže pamatujte v angličtině ne *houm* ale *choum*, nasazujeme měkce. Tak.

Poté se ve fázi fixace studentů ptal, co rozumíme pod kultivovaným projevem a na co si u něj je třeba dávat pozor. Studenti vyjmenovávali, čím se kultivovaný projev vyznačuje a jaký by měl být:

U: Spisovný.

U: Měl by dávat smysl.

U: Dobře artikulovaný

U: Mluvit pomalu.

Jejich odpovědi vyučující opakoval hlasitě a rozvíjel je:

U: Určitě spisovný. Z hlediska hláskoslovného hovoříme o čem (.) když mluvíme o spisovnosti. Jak se řekne spisovná výslovnost

U: Výborně, tak, to je velmi důležité. Dobře artikulovaný. Ee říkáme trošku v herecké hantýrce že se nesmí šumlovat. Už jsme si to tady ukazovali posledně. Teď jsem zrovna sešumloval tu minulou větu (.) takže musím taky dávat pozor.

U: Mluvit, mluvit, ano, přiměřeně pomalu. A když to zobecníme tak hovoříme o tempu. A vzpomeňte si správné tempo nebo správně přiměřené tempo správně udělané pauzy jak se tomu říká dohromady

Následovalo cvičení na rozmluvení se: studenti zkoušeli opakovat různé jazykolamy rychle za sebou:

U: Jestli můžu něco doporučit, zase z pedagogické praxe a znám to i od různých moderátorů tak se, tak když budete mít připravený projev a budete vědět že budete někde mluvit a půjde vám o něco, vám ((ukáže)) (.) tak je dobré se rozmluvit. Rozmlouváme se jak?

S: Na jazykolamech

U: Na jazykolamech. Výborně. Zná někdo z hlavy nějaký český jazykolam, dobrý jazykolam

S: Nenaoleluje-li Julie (..)

S: ((smích))

U: Ivanko, Ivanko vy já se samozřejmě chtěl na vás ee za chvíli obrátit vy jako Slovenka toho hned samozřejmě hned využijeme

a využijeme samozřejmě i Tonyho (.) vy nám řeknete nějaký slovenský jazykolam. Hned vzpomínejte (.) a mezitím dáme české vzpomínejte na nějaký opravdu výživný. A (.) Tony nám řekne vietnamský jazykolam. Máte ve vietnamštině jazykolamy?

S: Já si myslím, že ani nemusím, jelikož (.) tak řeknu cokoliv a pro vás je to jako jazykolam

U: Aha. On má taky pravdu. To je fakt. Dobře, tak nějaký pořádný český jazykolam?

S: Tři sta třicet tři stříbrných stříkaček

U: Nahlas, ano, prosím vás mluvte kvůli kamerám nahlas. Tak ještě jednou Jasmíno.

S: ((zopakuje))

S: Jo, já znám křepelky, ale můžou být i stříkačky?

S: Jo

U: Asi (.) asi můžou, dobře. Tak (.) tak se pojdte podívat na stranu devadesát dva, tam je máme (.) a zkuste si někdo vybrat jinak jsem viděl skutečně televizní moderátorky ale (.) jako profesionálky kteří deset minut, které pardon deset minut před zahájením e třeba televizních novin v tom studiu neustále mleli jeden tenhle jazykolam za druhým, prostě ačkoli by člověk řekl že po těch letech už jako nemusejí. Tak. Máte jich tady řadu, některá nebo některé jsou na r, některé na l, tak které si vybereme. Zkuste se někdo rozmluvit Martine už se tam na něco hotovíte, tak povídejte.

Vyučující zadal i nepovinný domácí úkol za bonifikaci. Ve fázi aplikace na řadu přišlo ortoepické cvičení. Studenti se při něm řídili ortoepickými pravidly, jež probrali v minulých dvou hodinách.

Toto cvičení vystřídalo další mluvní cvičení – cvičení na dikci. Vyučující se dotazoval, co by studenti svým spolužákům doporučovali v jejich projevech vylepšit, a tato doporučení nahlas opakuje. Potenciálně by mohlo hrozit riziko, že by mohla nastat situace, která je někomu nepříjemná – např. někdo by mohl nedobře reagovat na kritiku a někdo by nevhodným způsobem kritiku mohl vyjadřovat. Nic takového se ale v hodině neodehrálo; studenti, kteří byli komentáři hodnoceni, se ke kritice nijak nevyjadřovali.

U: Dobře, co bychom Evě doporučili eventuálně vylepšit
 S: Nic
 S: Víc výrazně
 S: Hlasitě
 U: Uhm. Tak přidat na hlase, ale Eva s tímhle má trošku problém. Takže to bych jí nevyčítal že (.) že mluví potichu, to je jediný natyrel. Ale vy jste říkala Jitko?
 S: Víc zdůrazňovat
 U: Víc trošku zdůrazňovat, ano (.) ee en smysl. A potom (.) dělala dobře pauzy? O to nám tady jde (.) Byly v pořádku
 S: No (.) jak kde
 U: Jak kde. Sem tam, sem tam ta pauza trošku utekla. Chce to zkusit někdo ještě e znovu a (.) ve vlastní interpretaci?

Poté se přešlo k nácviku četby. Četl se neznámý text, studenti se měli soustředit na artikulaci, melodii, tempo, frázování. Vyučující studenty vyzval k sebehodnocení a zadal instrukce k další fázi: improvizovanému ústnímu projevu na téma „Váš názor na legalizaci marihuany“.

Posledním cvičením byl nácvik mluvní pohotovosti. Vyučující započal nějakou promluvu a studenti na ni museli pohotově navázat.

Na závěr zadal domácí úkol a poděkoval studentům. Pochválil je za jejich reakce.

Protože se v hodině uplatňovalo praktické využití teoretických poznatků, shrnutí hodiny nebylo zcela potřebné. Mohla by snad jen proběhnout krátká diskuze spojená s reflexí, ve které by studenti měli možnost se vyjádřit k tomu, co pro ně v hodině bylo nejvíce přínosné, co je zaujalo, co jim naopak nešlo a podobně.

3.5.3 Užité metody a typy otázek

V hodině dominovala frontální výuka, která byla využita velice efektivně. Určitě se nabízelo do výuky zapojit i skupinovou práci, ale i s frontální výukou dokázal vyučující nakládat povedeně.

Vyučující zvolil různorodé metody pro nácvik mluveného projevu a pestrost cvičení umožňovala každému studentovi projevit se. Vyučující naplňoval doporučení R. Brabcové, že

by si učitel měl připravit řadu promyšlených otázek, a že především by ve vyučování měly mít své místo otázky problémové, které vedou žáky k myšlenkové činnosti.¹⁷⁸

Vynikající bylo předvedení pokusu a také zařazení aktivity, kdy studenti mají provést sebehodnocení a ohodnotit také své spolužáky; toto hodnocení si kladlo za cíl upozornit na nedostatky, aby si jich byli vědomi a příště se jich v nejlepším případě již nedopouštěli.

Vyučující kladl otázky reprodukční, kterými chtěl ověřit znalosti studentů z předešlých hodin, shrnout poznatky z této hodiny, ale i zjistit, zda studenti mají přehled o základních pojmech:

U: Vzpomenete si?

U: Z hlediska hláskoslovného hovoříme o čem (.) když mluvíme o spisovnosti.

U: Jak se řekne spisovná výslovnost?

U: A potom u sedmdesát osmdesát jsme si říkali? Jaká je spisovná sedmdesát nebo osumdesát?

U: Rozmlouváme se jak?

U: Kultivovaný projev (.) mluvní. Je jaký. Jaké má mít kvality

U: Jak se tomu říká dohromady?

U: Zná někdo z hlavy nějaký český jazykolam, dobrý jazykolam

U: Tak, co vlky plky

U: Máte ve vietnamštině jazykolamy?

Vidíme, že tázací slovo se někdy objevovalo na konci dotazu vyučujícího:

U: Z hlediska hláskoslovného hovoříme o čem (.)

U: Kultivovaný projev (.) mluvní. Je jaký.

U: Rozmlouváme se jak?

Objevily se i otázky aplikační, které vyžadují práci se získanými vědomostmi:

U: Co se tady dělo?

U: Takže na jaký jev bylo tohle?

U: Tak, na co asi je tenhle řádek?

U: Udělal prohřešek proti ortoepii?

¹⁷⁸ Brabcová, R. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 71.

U: Na co si měla dát pozor?

Padly také otázky hodnotící, které studentům umožňují vyslovit svůj úsudek nebo názor:

U: Myslíte, že přízvuk anglický sfoukl svíčku?

U: Dělala dobře pauzy?

U: Komentář?

U: Jak byste se zhodnotili?

U: Dobře, co bychom Evě doporučili eventuálně vylepšit?

U: Našli byste tam něco, co by se dalo vylepšit?

U: Vyartikulovali jste to skutečně zdvojeně všichni?

3.5.4 Charakteristika projevu vyučujícího

Vyučující v průběhu hodiny hovořil nahlas, kultivovaně a spisovně, jen na jejím samotném závěru, už po zazvonění, když sesbírává úkoly, přešel do nespisovné češtiny:

U: Můžete mi říct, proč to děláte ve tři ráno, když je to zadaný tři tejdny?"

U: Jo, jen v půl dobrý. Fakt jste byli dobrý, všechna čest. Úžasný.

Úkoly vyučující zadával jasně a srozumitelně. Hojně využíval termíny a k jejich správnému užívání vedl i studenty, což koresponduje se zásadou lingvistického přístupu.

Tempo jeho řeči bylo rychlé a dopouštěl se poměrně často odchylek od pravidelné větné stavby, ty jsou ale pro mluvený projev typické. V jeho mluveném projevu občas zazněly hezitační zvuky (*ee*).

Neverbální komunikace se projevovala u vyučujícího především gesty, vyučující studenty vyvolával v několika případech tak, že na ně ukázal, pracoval ovšem i s mimikou, například nadzvedával obočí, když si všiml, že si student přál na něco se zeptat.

3.5.5 Charakteristika projevu studentů

Studenti na otázky vyučujícího odpovídali obecně česky (o spisovnost se příliš nepokoušeli), nicméně převážně kultivovaně. Jejich odpovědi byly většinou krátké – jednoslovné, dvouslovné nebo trojslovné, ale i tak výstižné a v případě faktografických otázek nebo vyjmenovávání znaků správné:

S: Tóny a šumy.

S: Tak ten přízvuk?
S: Spisovný.
S: Ortoepii.
S: Dobře artikulovaný.
S: Mluvit pomalu.
S: Kadence.
S: Frázování.
S: Na jazykolamech.
S: Jo.
S: Samozřejmě
S: Jak kde.
S: Víc zdůrazňovat.
S: Dobře.
S: Ne vždycky.
S: No jasně.

Všimněme si, že na jednu otázku student odpověděl otázkou:

S: Tak ten přízvuk?

Delší odpovědi, doprovázené výplňkovými slovy, zaznamenáváme od studentky, která byla aktivní a ujímala se odpovídání často:

S: No já jsem myslela to (.) s tím třeba tím (.) tím háčkem protože (.) to anglický je víc takový prudší a
S: Já vo tom ani (.) já bych o tom ani nevěděla že bych (.)

Této studentce vyučující několikrát skočil do řeči a neposkytl ji dostatek času na dokončení výpovědi.

Vyučující studenty v řadě případů nemusel vyvolávat, ozývali se s odpověďmi sami.

Zejména u improvizovaného projevu se student vybraný na tuto činnost zadržoval; chvíli hledal slova, která by dokázala vyjádřit jeho myšlenku, něco dvakrát zopakoval, opravoval své přeroky, „ztrácel se“ v delších výpovědích. Často užíval výplňková slova jako „ehm“, „hmm“.

3.5.6 Zpětná vazba

Na odpovědi žáků vyučující často reagoval s úsměvem:

U: Jo, jenom v půl druhý, no.

Děkoval jim za hodinu slovy:

U: Fakt jste byli dobrý, děkuju. Všechna čest. Úžasný.

V odpovědích žáků na teoretické otázky často něco vyzdvihl a chválil je:

U: Ano, skvěle, Evo.

U: Výborně.

U: To je ono.

U: Skvěle si to pamatujete.

K pochvalám připojil někdy i jméno dotyčného studenta. Mluvní cvičení a nácvik četby taktéž hodnotil kladně:

U: Bylo to fantastické.

U: Velmi přijatelné.

Někdy se obracel s hodnocením na žáky:

U: Komentář?

Pokud měl k výkonu žáka nějaké výhrady, tázal se často studentů například takto:

U: Co bychom Evě doporučovali vylepšit?

Celkově jejich odpovědi přijímal velice vstřícně, bylo proto znát, že se studenti nebáli odpovídat a projevit se.

3.5.7 Shrnutí analýzy páté vyučovací hodiny

Ve fázi motivace promlouval pouze vyučující, ve fázi expozice odpovídaly na dotazy vyučujícího dvě studentky, jedné z nich vyučující pokládá doplňující dotazy, ve fázi fixace a aplikace s vyučujícím komunikuje mnoho studentů a jeden byl vybídnut k mluvnímu cvičení. Závěrečná reflexe hodiny neproběhla.

V hodině dominovala frontální výuka, která byla využita efektivně. Vyučující volil pestrá cvičení.

Vyučující hovořil nahlas, kultivovaně a spisovně, hojně využíval termíny. Po zvonění přešel do obecné češtiny. Tempo jeho řeči bylo rychlé, možná i proto se poměrně často dopouštěl odchylek od pravidelné větné stavby a v jeho mluveném projevu zaznívaly i hezitační zvuky.

Úkoly zadával jasně a srozumitelně. Studenty oslovoval křestním jménem. Neverbální komunikace se u něj projevovala tak, že v několika případech vyvolal studenta pomocí ukázání na něj, a nadzvedával obočí, když si všiml, že se student chce na něco zeptat.

Studenti na otázky vyučujícího odpovídali obecně česky a převážně kultivovaně. Jejich odpovědi byly krátké, ale výstižné (*spisovný, kadence, frázování, na jazykolamech*). Lze v nich zaznamenat hezitační zvuky i parazitní výrazy. Delší odpovědi lze zaznamenat pouze u jedné studentky, která byla aktivní a odpovídání na dotazy se ujímala poměrně často. Celkově hovořili v této hodině více studenti než vyučující.

Studentům byly kladeny otázky otevřené i uzavřené. Padnou otázky replikační, aplikační i hodnotící. Tázací slovo se někdy nacházelo na konci otázky vyučujícího (*Z hlediska hláskoslovného hovoříme o čem? Kultivovaný projev je jaký?*).

Veškerou interakci se studenty zahajoval vyučující, který do dialogu vnášel témata. Dialog se studenty vedl velmi zdařile, studenti byli aktivizováni a přímo vybízeni k odpovídání na otázky. Ve většině případů vyučující studenty nemusel vyvolávat, s odpověďmi se ozývali sami.

Zpětnou vazbu studentům podával tak, že jejich odpověď přijal většinou vstřícně (*výborně, skvěle si to pamatujete, to je ono*). Někdy se s hodnocením obrátil na ostatní studenty (*Co bychom Evě doporučovali vylepšit? Komentář?*). Odpovědi studentů také opakoval a rozvíjel je (např. i dalšími dotazy). Na konci hodiny studentům poděkoval za odvedenou práci (*Prostě vás pochválím za tuto hodinu, reagovali jste báječně. Fakt jste byli dobrý, děkuju. Všechna čest. Úžasný.*).

3.6 Srovnání analyzovaných hodin

Čtyři z pěti nahrávek byly pořízeny na veřejných gymnáziích, jedna na gymnáziu soukromém (kap. 3.5). Dvě vyučovací hodiny byly zaměřeny na literaturu, dvě na jazyk, jedna na sloh. Čtyři nahrávky vznikly v hodinách českého jazyka a literatury, jedna v rámci volitelného literárního semináře. Tři vyučovací hodiny vedly ženy, dvě vyučovací hodiny vedli muži.

Na třech z pěti nahraných hodin bylo přítomno okolo dvaceti žáků, na dvou z nich méně (jedenáct a osmnáct), protože v jednom případě se jednalo o hodinu, která se uskutečnila na gymnáziu soukromém, ve druhém případě šlo o volitelný literární seminář. Všechny nahrávané hodiny se odehrávaly ve třídách, které byly uspořádány sálově.

V žádné nahrávané hodině nedocházelo ke větším kázeňským problémům, v jedné nahrávané hodině ovšem studenti někdy nedávali pozor, často si povídali nebo se věnovali jiné aktivitě, než která jim byla zadána, vyučující tak některé i několikrát napomínala a usměrňovala (kap. 3.1). Pokud postřehla, že nějaký student nedává pozor, snažila se ho aktivizovat a „vtáhnout do dění hodiny“ otázkou.

Výzkum potvrdil, že verbální komunikace při vyučování probíhá formou monologickou i dialogickou. Dále dokládá, že zásadní funkce dialogu ve výuce spočívá v kognitivním rozvíjení studentů. Ve všech analyzovaných hodinách díky dialogu mohli vyučující prezentovat učební látku, a kromě vysvětlování učiva umožňoval dialog také látku se studenty opakovat, rozšiřovat, prověřovat vědomosti studentů a podobně.

Potvrdilo se, že dialog napomáhá také rozvoji afektivní stránky osobnosti žáků. Ve všech z pěti hodin během dialogu studenti formulovali své odpovědi a v řadě případů je i vysvětlovali a obhajovali. Mohli díky dialogu také vyjadřovat souhlas či nesouhlas s tvrzeními vyučujícího či dalších spolužáků, učili se pokládat konstruktivní otázky.

Ukázalo se, že dialog ve třídě plní také funkci sociální a kulturní. Studenti komunikovali mezi sebou (zejména v rámci skupinových prací) i s vyučujícím. Vyučující studenty v rámci dialogu chválili, povzbuzovali a podněcovali k činnosti.

Ve všech hodinách v mém výzkumu se dialog mezi vyučujícím a studentem v rámci vyučovací hodiny ve většině případů vyznačoval ustálenou strukturou. Všichni vyučující se studentů na něco tázali a poté hodnotili odpověď, která se jim dostala. Vyučující byli také těmi, kteří rozhodli o tom, o čem se ve třídě bude hovořit. Nejen tím, že už přišli tématem, ale i tím, že studenty různě naváděli.

Ve třech nahraných hodinách dominovala frontální výuka. Ve dvou hodinách se uplatňovala práce ve skupinách.

Ve dvou hodinách hovořili studenti stejně často, jako vyučující, přičemž ale jejich odpovědi byly kratší. Jedna z těchto dvou hodin se blížila dialogickému vyučování (kap. 3.4), avšak aby se za něj mohla skutečně považovat, vyučující by musel přenechat více iniciativy studentům. Vyučující v této hodině nevyužíval výkladu; výklad vystřídal velké množství otázek vyučujícího, přičemž studenti nevznegli dotaz ani jeden. Vyučující svými promluvami obsáhla větší část hodiny v jedné z pěti analyzovaných hodin (navzdory tomu, že se v hodině uplatňovala skupinová práce, viz kap. 3.3). Ve dvou hodinách promluvy studentů dominovaly

(přestože v obou případech šlo o frontální výuku a předpokládala jsem, že promlouvat v rámci ní bude více vyučující).

Fáze motivace byla patrná pouze v jedné z hodin (kap. 3.5). Dialog se studenty probíhal ve všech nahraných hodinách ve fázi expozice a hlavně aplikace a fixace. Reflexe hodiny neproběhla v žádné z hodin.

Ve čtyřech z pěti hodin vyučující hovořili spisovně, v jedné hodině vyučující kombinoval spisovnou češtinu s češtinou obecnou (kap. 3.4). Všichni vyučující promlouvali nahlas a kultivovaně. Tempo řeči dvou z nich bylo rychlé. Všichni vyučující promlouvali, když hovořili o učivu daného předmětu, nebo když organizovali a řídili třídu (řešili prezenci studentů, zadávali jim pokyny k práci apod.). Všichni vyučující studenty nabádali k práci, dotazovali se jich, zda porozuměli zadání, vysvětlovali jim pokyny k zadání cvičení, pokládali jim otázky, podávali studentům zpětnou vazbu.

Všichni vyučující pokyny zadávali jasně a srozumitelně.

Všichni vyučující studenty oslovovali křestním jménem (často jeho domácí podobou) a vykáním jim projevovali respekt. Studenti ve svých promluvách vyučující nijak nenazývali (v jejich replikách se ani jednou neobjevovalo oslovení *pane učiteli*, *paní učitelko* ani *pane profesore* nebo *paní profesorko*, jak je na některých gymnáziích zvykem).

Neverbální komunikace vyučujících se projevovala gestem, které nahrazovalo slovní souhlas nebo nesouhlas. Souhlas projevovali vyučující prostřednictvím přikývnutí nebo opakovaného přikyvování hlavou, nesouhlas zavrtěním hlavy. Jeden z vyučujících vyvolával studenty někdy tak, že na dotyčného studenta ukázal (kap. 3.4). Jedna z pěti vyučujících s mimikou pracovala velmi výrazně, například koulela očima (kap. 3.2).

Ve čtyřech z pěti hodin mluvili studenti nespisovně – obecně česky. V jedné vyučovací hodině hovořili spisovně, ale to můžeme přisoudit i oblasti, ve které nahrávka vznikla (kap. 3.1). Ve všech hodinách studenti hovořili v porovnání s vyučujícími spíše krátce, stručně, ale výstižně, a v jejich promluvách zaznívaly hezitační zvuky (*ee*, *eee*) a parazitní výrazy (*prostě*, *vlastně*, *tak*).

Studenti nejčastěji promlouvali, když je k tomu vyučující vyzval, nebo když se pro to naskýtal prostor, hlásili se, vhodně načasovali své odpovědi, drželi se tématu. V žádné hodině, a to ani v té, ve které se objevovaly menší kázeňské problémy, studenti vyučujícím neskákali do řeči.

Ve všech hodinách takřka veškerou interakci zahajovali vyučující. Můj výzkum potvrdil, že během vyučování bývá zejména vyučující tím, kdo klade otázky, a že ve většině případů iniciuje komunikaci s žáky právě svou otázkou. Potvrdilo se i to, že v praxi se setkáváme také s tím, že se rovněž i studenti tážou vyučujícího, ačkoli poměrně málo. Jejich otázky se týkaly ve většině případů organizačních věcí.

Ve všech hodinách jsou studentům kladeny otázky replikační, aplikační a organizační. V jedné z pěti hodin otázky reprodukční převažovaly nad ostatními typy otázek (kap. 3.4). V jedné z pěti hodin se objevovalo podstatně více organizačních otázek než v ostatních hodinách (kap. 3.1). V jedné z pěti hodin vyučující vzhledem k tématu vhodně kladla poměrně mnoho otázek hodnotících (kap. 3.2); takové množství otázek se nevyskytovalo v žádné z dalších hodin. Žádný vyučující své otázky nesměřoval na soukromí studentů (na jejich záliby, zážitky, rodinu a tak dále).

V jedné z pěti hodin odpovídali na otázky vyučujícího opakovaně ti samí studenti (kap. 3.4), vyučující by dle mého mohl dohlédnout na to, ať se slova ujmou i ostatní. V ostatních hodinách vyučující dbali na to, ať se v odpovědích střídá alespoň většina studentů.

Tři z pěti vyučujících vznesli otázku nejprve směrem k celé třídě a poté vyvolali někoho, kdo se hlásí; pokud se nikdo nepřihlásil, někoho ze studentů vyzvali k odpovídání vyučující. Jedna z pěti vyučujících (kap. 3.1) nejprve pronesla otázku a poté vyvolala konkrétního žáka (patrná byla snaha o to, ať se v odpovídání vystřídá většina studentů). Jedna z pěti vyučujících se tázala členů skupin, a pokud se žádný člen neujal slova, vyzvala je k odpovídání tak, že vyslovila jejich jméno (kap. 3.3).

Ve všech hodinách odpovědi studentů byly ve většině případů v souladu s kognitivní náročností otázky učitele, zvláště pak, pokud se jednalo o otázky s nižší kognitivní náročností. Domnívám se, že kognitivně náročné otázky často vyvolávaly kognitivně náročné odpovědi a naopak, kognitivně nenáročné otázky vyvolávají kognitivně nenáročné odpovědi. Většina odpovědí na otázky s nižší kognitivní náročností přišla do tří sekund.

Do dialogů s vyučujícím se zapojovala jak děvčata, tak chlapci. Všichni vyučující se snažili vést dialog se studenty obou pohlaví. V jedné z pěti hodin jsme zaznamenali, že se vyučující nechal trošku ovlivnit stereotypy (kap. 3.5). Studentů se zeptal, co rozumíme pod „Panenkovým dloubákem“, ovšem ihned konstatoval, že „děvčat se ani neptá“. Předpokládal, že ony to vědět nebudou, protože nejspíše do sportu, nebo přinejmenším do tohoto druhu sportu, nejsou zainteresované.

Ve všech hodinách vyučující reagovali na studentovu repliku. Studentům byla zpětná vazba podávána zopakováním správné odpovědi, stručným potvrzením (např. slovy *jo, dobře, super, výborně, skvěle*, případně kombinací těchto slov), pokýváním a v jedné hodině také poděkováním, případně zamítnutím odpovědi. Jedna z pěti vyučujících (kap. 3.2) uznávala všechny odpovědi studentů, v pár případech pouze jejich odpověď mírně přeformulovala. Neoznačení žádné odpovědi za špatnou bylo pravděpodobně dáno i náplní hodiny a tím, že vzhledem k ní pokládala většinu otázek hodnotících. Další dva z pěti vyučujících až na pár výjimek (jeden vyučující například zamítne odpověď slovy „hele, myslím, že v pohraničí to není, úplně“) studentům také podávali převážně pozitivní zpětnou vazbu, pouze studenta vyzvali k doplnění či upřesnění odpovědi. Zbylé dvě vyučující na špatnou odpověď studentů reagovaly způsoby, které se podle některých autorů mohou nazývat jako „detekce chyby“, „identifikace chyby“ a „interpretace chyby“.¹⁷⁹ Obě vyučující pouze detekovaly chybu, když např. zamítly studentovu odpověď stejnými slovy „to ne“. Studenti v takovém případě neobdrželi informaci, o jaký druh chyby jde, nevěděli, kde přesně chybovali, a mohlo tak pro ně být obtížné svou odpověď opravit. V případech, kdy tyto dvě vyučující identifikovaly chybu, student dostal přesnější informaci o své chybě než v předchozím případě. Typ zpětné vazby, která se označuje „interpretace chyby“, se, jak bylo zmíněno výše, v mém výzkumu také objevuje. Některé vyučující se někdy snažily najít pravděpodobný zdroj, který vedl ke studentově nesprávné odpovědi, a společně se studenty došli k odpovědi správné. Typ zpětné vazby nazývaný jako „korekce chyby“ se v mém výzkumu uplatňovala, když nespisovnou odpověď studentů vyučující upravili na spisovnou. Ze všech typů zpětné vazby se v mém výzkumu objevovala nejčastěji „akceptace odpovědi žáka“ a dost časté také typ zpětné vazby zvaný „echo odpovědi“, což nejspíše svědčí o tom, že studenti odpovídali dle vyučujících správně velmi často.

¹⁷⁹ Krivohlavý, J.; Mareš, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 100–101.

4 Závěr

V úvodu práce jsem si stanovila sedm předpokladů, které jsem chtěla na základě nahrávek vyučovacích hodin potvrdit, či vyvrátit. Níže následují jednotlivá očekávání spolu s komentářem, zda se tyto domněnky potvrdily, či nikoli.

- 1) Komunikace ve vyučování bude vedena formálně (studenti budou vyučujícímu vykat, dodržovat tzv. žakovský registr,¹⁸⁰ vyučující se bude věnovat zejména probírané látce a nebude studentům pokládat mnoho otázek týkajících se jejich volného času, zálib, soukromí a podobně).

Všichni studenti vyučujícím vykali a vykali i všichni vyučující studentům. Studenti vyučující ve svých promluvách nijak nenazývali (neobjevovalo se oslovení „pane učiteli“, „paní učitelko“, nebo „paní profesorko“, „pane profesore“, jak je na některých gymnáziích běžné). Vyučující studenty oslovovali nejčastěji domáckou podobou jejich křestního jména, nebo křestním jménem. Studenti nejčastěji hovořili, když je k tomu vyučující vyzval, nebo když se pro to naskýtal prostor, hlásili se, vhodně načasovali své odpovědi, drželi se tématu. V žádné hodině, a to ani v té, ve které se objevovaly menší kázeňské problémy, studenti vyučujícím neskákali do řeči. Ve všech hodinách vyučující kladli studentům otázky replikační, aplikační a organizační. Žádný z vyučujících se v hodinách netázal na soukromí studentů, na jejich záliby, rodinu, přátele apod. Tato hypotéza se potvrdila. Výzkum dokládá, že dialog mezi vyučujícím a studentem v rámci vyučovací hodiny se ve většině případů vyznačuje ustálenou strukturou.

- 2) Vyučující svou promluvou obsáhne větší část vyučovací hodiny než studenti, odvíjí se to však i od zvolené metody. Vyučující bude mluvit nejvíce zejména v rámci frontální výuky, během které něco bude vysvětlovat či opakovat, studenti budou zaujímat roli posluchačů, zapisovat si poznámky a zároveň například mohou hledět na tabuli, pokud na ni učitel něco bude zapisovat.

Potvrdilo se, že na četnost a délku promluv vyučujících měla vliv zvolená metoda. Nepotvrdilo se však, že vyučující budou hovořit zejména v rámci frontální výuky, neboť vyučující i s frontální výukou dovedli „nakládat“ vydařeně a dokázali ji pojmout tak, že studenti byli aktivizováni. Ve dvou hodinách hovořili studenti stejně často, jako vyučující, přičemž ale jejich

¹⁸⁰ Viz kap. 2.4

odpovědi byly kratší. Jedna z těchto dvou hodin se blížila dialogickému vyučování, ovšem aby se za něj mohla skutečně považovat, vyučující by musel přenechat více iniciativy studentům. Vyučující v této hodině nevyužíval výkladu; výklad vystřídal velké množství otázek vyučujícího, přičemž studenti nevznesli dotaz ani jeden. Vyučující svými promluvami obsáhla větší část hodiny v jedné z pěti analyzovaných hodin (a to navzdory tomu, že se v hodině uplatňovala i práce ve skupinách, při které jsem očekávala, že studenti budou spolupracovat a promlouvat více). Ve dvou hodinách promluvy studentů dominovaly.

3) Zejména vyučující bude ten, kdo ve vyučovací hodině iniciuje dialog se studenty.

Ve všech hodinách dialog mezi vyučujícím a studenty většinou iniciovali vyučující. Dotaz od studentů přišel jen tehdy, když jim něco nebylo jasné. Můj výzkum potvrdil, že během vyučování bývá zejména vyučující tím, kdo klade otázky, a že ve většině případů zahajuje interakci s žáky právě svou otázkou.

4) Vyučující bude vnášet do dialogu témata (rozhodne o tom, o čem se bude ve třídě během vyučovací hodiny hovořit).

Vyučující rozhodli o tom, o čem se ve třídě bude hovořit. Nejen tím, že už přišli tématem, ale i tím, že studenty různě naváděli.

5) Otázky bude vznášet hlavně vyučující, nikoli studenti. Stejně tak i pokyny zadává vyučující.

Můj výzkum potvrdil, že během vyučování bývá zejména vyučující tím, kdo klade otázky, a že ve většině případů iniciuje komunikaci s žáky právě svou otázkou. Potvrdilo se i to, že v praxi se setkáváme také s tím, že se rovněž i studenti tážou vyučujícího, ačkoli poměrně málo. Jejich otázky se týkaly ve většině případů organizačních záležitostí. Pokyny zadávali jen vyučující, a to ve většině případů jasně a srozumitelně. Často se také ujišťovali, zda jim studenti porozuměli.

6) Vyučující bude studentům klást otázky uzavřené i otevřené.

Ve všech hodinách jsou studentům kladeny otázky uzavřené i otevřené – otázky replikační, aplikační a organizační. V jedné z pěti hodin otázky uzavřené (reprodukční) převažovaly nad ostatními typy otázek. V jedné z pěti hodin se objevovalo podstatně více organizačních otázek než v ostatních. V jedné z pěti hodin vyučující vznášela poměrně mnoho otázek hodnotících; takové množství otázek se nevyskytovalo v žádné z dalších hodin – souviset to může s náplní hodin, jejich tématem a cíli.

7) Vyučující studentům bude poskytovat zpětnou vazbu.

Potvrdilo se, že vyučující studentům zpětnou vazbu podávali v případě správné odpovědi nejčastěji zopakováním správné odpovědi, stručným potvrzením (např. slovy *jo, dobře, super, výborně, skvěle*, někdy kombinací těchto slov), pokýváním a dále také poděkováním. Že student odpověděl správně, šlo vytušit, když vyučující studentův výrok nekomentoval a rovnou položil další otázku (bez toho, aniž by jeho odpověď explicitně ohodnotil). V případě nesprávné odpovědi vyučující odpověď zamítli, případně zamítli a někdy ihned oznámili odpověď správnou. Jedna z pěti vyučujících uznávala všechny odpovědi studentů, v pár případech pouze jejich odpověď mírně přeformulovala. Neoznačení žádné odpovědi za špatnou nejspíše bylo dáno i náplní hodiny a tím, že vzhledem k ní pokládala většinu otázek hodnotících. Další dva z pěti vyučujících až na pár výjimek (jeden vyučující například zamítne odpověď slovy „hele, myslím, že v pohraničí to není, úplně“) studentům také podávali převážně pozitivní zpětnou vazbu, pouze studenta vyzvali k doplnění či upřesnění odpovědi. Zbylé dvě vyučující na špatnou odpověď studentů reagovaly způsoby, které se podle některých autorů mohou nazývat jako „detekce chyby“, „identifikace chyby“ a „interpretace chyby“.¹⁸¹ Obě vyučující pouze detekovaly chybu, když např. zamítly studentovu odpověď stejnými slovy „to ne“. Studenti v takovém případě neobdrželi informaci, o jaký druh chyby jde, nevěděli, kde přesně chybovali, a mohlo tak pro ně být obtížné svou odpověď opravit. V případě, že tyto dvě vyučující identifikovaly chybu, student dostal přesnější informaci o své chybě než v předchozím případě. Typ zpětné vazby, která se označuje „interpretace chyby“, se, jak bylo zmíněno výše, v mém výzkumu také objevuje. Některé vyučující se někdy snažily najít pravděpodobný zdroj, který vedl ke studentově nesprávné odpovědi, a společně se studenty došli k odpovědi správné. Typ zpětné vazby nazývaný jako „korekce chyby“ se v našem výzkumu uplatňovala, když vyučující nespisovnou odpověď studentů upravili na spisovnou. Ze všech typů zpětné vazby se v mém výzkumu objevovala nejčastěji „akceptace odpovědi žáka“ a dost časté také typ zpětné vazby zvaný „echo odpovědi“, což nejspíše vypovídá i o tom, že studenti odpovídali dle vyučujících správně velmi často.

Je třeba vzít v potaz, že se nejedná o výzkum kvantitativní, ale o kvalitativní, a výzkumný vzorek není reprezentativní. Výsledky se nedají generalizovat a vztáhnout na veškerou strukturu komunikace mezi vyučujícími a studenty v hodinách českého jazyka na gymnáziích. Nahrávání může mít navíc vliv na průběh hodiny. Je také možné, že nahrávky vyučovacích

¹⁸¹ Krivohlavý, J.; Mareš, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 100–101.

hodin dostupné na portálu RVP mohou být speciálně vybrané, vystává tedy otázka, nakolik jde o hodiny „běžné“, „typické“.

Použitá literatura

- Brabcová, R. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.
- Cangelosi, J. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994.
- Cotton, K. Classroom Questioning. *School Improvement Research Series*, Close-up 51 Northwest Regional Educational Laboratory, 2000. [online]. [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <http://educationnorthwest.org/resources/effective-schooling-practices-research-synthesis-1995-update>.
- Čechová, M. *Didaktika češtiny*. Praha: SPN, 1989.
- Čechová, M. Vztah spisovnosti a nespisovnosti v pedagogické komunikaci. *Pedagogika*, 1995, č. 1.
- Čechová, M.; Styblík, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.
- Červenková, I. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013.
- Dialog. In: *Slovník spisovného jazyka českého* [online]. [cit. 2021-04-29]. Dostupné z: <https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=dialog&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>.
- Dillon, J. T. Male-Female Similarities in Class Participation. *Journal of Educational Research*, 1982, 75, roč. 4, č. 6.
- Fenclová, J. *Didaktické jednání a myšlení učitele fyziky*. Praha: SPN, 1984.
- Gavora, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Slovenská akademie věd, 1988.
- Gavora, P. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007.
- Hausenblas, K. Text, komunikáty a jejich komplexy (Zamyšlení pojmoslovné). *SaS*, 1984, 45.
- Hesová, A. *Virtuální hospitace - Český jazyk a literatura: Vypravování* [online]. [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: <https://audiovideo.rvp.cz/video/2649/VIRTUALNI-HOSPITACE---CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-VYPRAVOVANI.html>.
- Hesová, A. *Virtuální hospitace - Český jazyk a literatura: W. Shakespeare – Sonety* [online]. [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: <https://audiovideo.rvp.cz/video/2657/VIRTUALNI-HOSPITACE---CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-W-SHAKESPEARE---SONETY.html>.
- Hoffmanová, J. Dialog. In: *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012–2018. [cit. 2021-04-29]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/DIALOG>.
- Hoffmanová, J.; Müllerová, O. Kapitoly o dialogu. Praha: Pansofia, 1994.
- Hrbáček, J. *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*, 1994.
- Hrdina, L. Dialog a jeho účinnost ve vyučovacím procese. In: *Pedagogika*, roč. 1992, č. 1.

- Jakubinskij, L. O dialogičeskoj reči. In: I. V. Ščerba (ed.), *Russkaja reč'*, Petrohrad, 1923.
- Janáček, G. *Obecná didaktika mateřského jazyka*. Praha: Státní nakladatelství.
- Kaderka, P. Svobodová, Z. Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*, 2006, roč. 43, č. 3–4.
- Kasíková, H. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001.
- Kolář, Z.; Šikulová R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, 2007.
- Kopřiva, P. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008.
- Kostečka, J. *Virtuální hospitace - Český jazyk a literatura: Praktická aplikace teoretických poznatků z hláskosloví* [online]. [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/10553/virtualni-hospitace-cesky-jazyk-a-literatura-prakticka-aplikace-teroretickych-poznatku-z-hlaskoslovi.html>.
- Lehesvuori, S.; Viiri, J. S. Od plánování dialogického vyučování k jeho reflexi. *Studia paedagogica*, 2015, roč. 20, č. 2.
- Makovská, Z. Žákovské strategie při hledání odpovědí na otázky učitele. *Studia paedagogica* 2011, roč. 16, č. 1.
- Mareš, J. K některým pedagogickým aspektům výukového dialogu učitel – žáci. In: Tollingerová, D. *Člověk jako součást vzdělávacího systému*. Praha: PÚJAK ČSAV, 1972.
- Mareš, J.; Krivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
- Minster, T. *Virtuální hospitace - Český jazyk a literatura: Ostře sledované vlaky* [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/t/GJD/8183/VIRTUALNI-HOSPITACE---CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-OSTRE-SLEDOVANE-VLAKY.html>
- Mojžíšek, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975.
- Mukařovský, J. Dialog a monolog. In: *Kapitoly z české poetiky, I*. Praha: Svoboda, 1948.
- Nekvapil, J.; Havlík, M. Replika v rozhovoru. In: *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012-2018. [cit. 2021-06-29]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/REPLIKA%20V%20ROZHOVORU>.
- Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005.
- Piaget, J. *The language and thought of the child*. New York: Meridian Book, 1955.
- Plošková, Z. a kol. *Metodika vyučování českému jazyku v 2.-5. roč.* Praha: SPN.
- Pstružinová, J. Některé pedagogicko psychologické aspekty učitelových otázek. *Pedagogika*, 1992, roč. 42, č. 2.
- Skalková, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007.
- Slama-Cazacu, T. *Dialog u dětí*. Praha: SPN, 1966.
- Svobodová, J.; Höfflerová, E. Neverbální složky výukového dialogu. In: *Štylistika neverbálnej komunikácie*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1997.

- Šed'ová, K. Od pseudodialogu k dialogickému vyučování. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- Šed'ová, K.; Švaříček, R.; Šalamounová, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.
- Šed'ová, K.; Sedláček, M. Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu. *Studia paedagogica*, 2015, roč. 20, č. 2.
- Šed'ová, K.; Švaříček, R. Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paeadagogica*, 2010, roč. 15, č. 2.
- Šed'ová, K.; Švaříček, R.; Makovská, Z.; Zounek J. Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 2011, roč. 61, č.1.
- Šed'ová, Klára. Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace*, 2015, roč. 25, č. 1.
- Švaříček, R. Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Pedagogica*, 2011, roč. 16, č. 1.
- Taber, K. S. Girl's Interaction with Teachers in Mixed Physics Classes: Results of Classroom Observation . *International Journal of Science Education*, 1992, roč. 14, č. 2.
- Transkripční značky*. [online]. [cit. 2021-03-04] Dostupné z: <http://ujc.dialogy.cz/?q=cs/node/29>.
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999.
- Vygotskij, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1976.
- Wienekamp, H. a kol. Does Uncouncious Behavioir of Teachers Case Chemistry Lesson to Be Unpopular with Girls? *International Journal of Science Education*, 1987, roč. 9, č. 3.
- Zormanová, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014.

Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro rodiče

Informovaný souhlas pro rodiče

Vážení rodiče,

jsem studentkou Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, studuji obor Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy a píši diplomovou práci na téma Verbální komunikace mezi vyučujícími a žáky na střední škole (dialog při výuce českého jazyka). Práce se bude především zabývat podobami a funkcemi dialogu v hodinách českého jazyka zaměřených na výuku jazyka, popřípadě slohu. K vypracování své práce potřebuji podklady ve formě zvukového (nikoli tedy vizuálního) záznamu vyučovacích hodin českého jazyka. Vaše dítě by bylo přítomno jen na jedné nahrávané vyučovací hodině. Nahrávka bude přepsána a anonymizována – uvedu pouze, že jsem nahrávala na gymnáziu v Moravskoslezském kraji. Přístup k nahrávce budu mít jen já a nikde ji nebudu zveřejňovat; samozřejmostí je i nezveřejnění jména Vašeho dítěte. Do výuky nebudu nikterak zasahovat, jen v ústraní pořídím audio nahrávku hodiny. S jakýmkoli dotazem se na mě neváhejte obrátit na email: Komarkova.Linda@seznam.cz.

Budu moc vděčná za Vaši spolupráci.

S přáním krásného dne,

Bc. Linda Komárková

Souhlasím, aby můj syn/má dcera

....., byl/a nahráván/a na diktafon
při hodině českého jazyka na gymnáziu pro účely vypracování diplomové práce na
Filozofické fakultě Karlovy univerzity.

V

Dne

Podpis zákonného zástupce

Příloha č. 2: Přepis první vyučovací hodiny

U: Dneska se koukneme na rozvíjející větné členy. (..) Zlatíčko, můžete mi říct, co hledáte? Takže něco málo zopakujeme. Takže jdeme na: teorii co se týká větných členů. Takže základními větnými členy jsou Evi které dva větné členy?

S: Eee podmět a přísudek?

U: Výborně, když máme přísudek. Jaké typy přísudku si vzpomeneme?

S: Slovesný, slovesný jmenný ee potom jmenný bez spony

U: Takže slovesně jmenný, slovesný, jmenný

S: A: potom ještě:

U: Ještě

S: Ee

U: Vyjádřený čím

S: Ee

U: Citoslovcem

S: Citoslovcem

U: Super. Ta:k, co se týká podmětu. Jak se zeptáme na podmět, Tome

S: Kdo co? (..) Prvním pádem =

U: = Tome

S: Co

U: Latinsky přece

S: ((smích)) Jsi snad v Česku? ((smích))

S: Jsme v latinsku a =

S: = V Latinsku ((smích))

U: Tak děkuju za. Děkuji za vtipnou vsuvku a teď už se zkusíme dostat k rozvíjejícím větným členům, které nás dneska budou zajímat a cílem dnešní hodiny si je zopakujeme. Je zopakovat si je. Takže jdeme na to. Tak jaké rozvíjející větné členy známe, a prosila bych všech pět. Kami

S: E přívlastek, ee příslovečné určení, předmět (..) ee přístavek

U: = Výborně

S: = A doplněk

U: Výborně. My se podíváme dneska na tři z těch pěti. Tak, Vašku, které jsou ty tři nejvýznamnější, nejdůležitější, z těch pěti (.) které teď řekla Kamča

S: Předmět, příslovečné určení a: (..)

U: Ta:k, Honzi?

S: Nevím

S: Přístavek

U: To ne.

S: Přívlastek

U: Přívlastek, výborně. Tak minule jste kontrolovali, probírali, opakovali předmět a příslovečné určení, takže jak se ptáme na předmět, Kristi?

S: Ee všemi pádovými otázkami kromě první

U: A proč se nemůžu zeptat nominativem

S: Protože tím (.) ee se ptáme na podmět

U: Výborně. Copak, je vám zima? Tak si sedněte dopředu.(.) Anebo svetr

S: Chceš svetr?

S: ()

U: Tak zavřeme okno a my se vrátíme k větným členům. Tak říkali jsme tedy: (..) předmět. Co se týká příslovečného určení tak tam záleží na tom, jaký typ příslovečného určení to je. Ta:kže poprosím Lukáše, jaká příslovečná určení znáte

S: Místa, času, způsobu, příčiny, důvodu (..)

U: Ještě něco, Martine

S: Míry

U: Tak, ještě si někdo vzpomene

S: ((s pomocí vyučující vyjmenovávají))

U: Je jich spousta, spousta, spousta, ale ty základní si myslím že jsme tady zopakovali. Takže zkusíme:e, Jakube. Příslovečné určení místa. Nějaké otázky.

S: Uhm, kde, nebo kam, odkud

U: Třeba. Štěpáne, vyberte si nějaké jiné

S: Ta:k času. (.) Tak to je kdy, odkdy ()

U: Super. Tak kdo třeba ještě nebyl. Kája. Nějaké jiné?

S: ((studenti jmenují další otázky typické pro různá příslovečná určení))

U: Tak a my se dneska vrhneme. Evi? (.) Smím takový skromný dotaz?

S: Uhm

U: Proč máte otevřenou tu učebnici angličtiny?

S: ()

U: Tak jí zavřete a: koukneme se na: přívlastek. Ta:kže, co se týká pří:vlastku:, na přívlastek se ptáme jak. Vašíčku, prosím, nechejte tu prupisku už na pokoji. Ta:kže kdo? Tady. ()

S: Pe ká es a pé ká en. Přívlastek shodný a neshodný.

U: Výborně

S: ((smích))

U: Ta:k. A já (.) já jsem asi položila tu otázku špatně. Jak se ptáme na přívlastek?

S: Aha

S: ((smích))

U: Ptala jsem se, jak se ptáme na přívlastek?

S: [jo]

S: Jojo

S: Jaký

U: No, ještě máme dvě

S: Který (.)

U: Super. Jaký, který, či. Dobře. Ta:k. Přívlastek shodný, přívlastek neshodný. Kdo ještě moc nemluvil, Kačko:. Co mi řeknete k přívlastku. Jak poznám v textu jestli to je přívlastek shodný nebo neshodný

S: Přívlastek shodný se vlastně skloňuje s tím (.) ee slo-slovem, na které se váže, a přívlastek neshodný

U: = Ee že se skloňují a ty tvary se

S: ()

U: Takže se nám

S: Mění

U: Mění se. Tak, jak to, kdežto když je neshodný?

S: Taak se nemění

U: A co se nemění

S: Koncovky

U: To chápu ale u čeho

S: U toho: přívlastku

U: Takže nějaký příklad? (...) Tak kdo (.) třeba žije v boudě?

S: ((smích))

S: Pes

U: A když to bude bouda, bez boudy

S: ()

S: ((smích))

U: Výborně, takže se nám mění ten řídicí člen ale ten závislý přívlastek ne. Takže já vás poprosím, rozdáte si tady ty materiály a my nebudeme dělat cvičení od začátku:, ale začneme cvičením čtyři a pět. Takže si prosím najdete cvičení čtyři a pět a pokud nechcete psát přímo do toho, tak si prosím vezměte papír. (...) Tak, takže začneme cvičením čtyři a pět. (...) Vy si sedněte prosím jako člověk. Takže jdeme na cvičení čtyři pět. E Martine, možná že (...) by to chtělo asi zavřít okno. () Než se vytočím, že, Danielo. (.) Takže jdeme na cvičení čtyři a pět a úkol je tedy jaký, Martine, u čtyřky

S: ((čte zadání)) Přívlastky shodné nahradte přívlastky shodnými s týmž významem

U: A úkol pátý

S: Přívlastky shodné nahradte přívlastky neshodnými s týmž významem

U: Je někdo, kdo nechápe: (.) co máte dělat?

S: ()

U: Super, takže (.) prosím najdete tam kde je přívlastek (.) shodný nebo neshodný a změňte to. Pokud to víte nemusíte si to psát pokud si nejste jisti tak si to prostě změňte. (.) Opakování je matka moudrosti, Lukáši.

S: Jeežiš

S: ((povzdech))

S: ()

U: To jsem strašně ráda, že mám pravdu (..) Tome? co máte dělat?

S: Pětku

U: Pětku a?

S: ((odpovídá jiný student, ne Tom)) Čtyřku

U: No, tak pracujte (.) Takže, hledáte ty přívlastky, které můžete změnit na shodné nebo neshodné. Jakube, jaký je tam problém?

S: Nevím, co to znamená

U: Co nevíte, co znamená?

S: Přívlastek shodný a neshodný

U: Zlatíčko (.) tak. Zkusíme si to tedy na příkladu. Takže Viky začněte, cvičení čtvrté, první věta.

S: ((čte))

U: Teď tam máme nějaký pří:vlastek neshodný.

S: To bude schody ze dřeva

U: Výborně, schody ze dřeva. A jak to změním na přívlastek shodný?

S: Dřevené schody.

U: Dřevené schody. Dobře. Jakube. Teď to cvičení páté. První větu přečtete.

S: Ee (.) každý rok máme také borůvkové knedlíky.

U: Kde je tam přívlastek shodný

S: Ee borůvkové knedlíky?

U: Tak to změňte na neshodný

S: Každý rok máme také (.) knedlíky s borůvkami

U: Výborně. Ještě je prosím vás někdo, kdo to nechápe?

S: S borůvkami, ne?

U: Může být s borůvkami anebo z borůvek (.) může být teoretický obodvoje, jo. Tam teď není ani důležité jakoby fakticky ale spíše jestli gramaticky je to správně. Ale asi bych taky dala spíše s borůvkami protože asi neplácáme ty: borůvky do toho těsta ale dáváme ho do toho těsta, takže ony jsou součástí těsta (..)

Tak. takže zkuste, pokud zvládnete, tak si to nemusíte psát, zkuste si to (.) udělat jenom v hlavičce.

S: ((pracují))

U: Šss. Viky?

S: A to je je v každé větě a nebo některé věty že jakože ()

U: V každé větě

S: Jo

U: Vašku, už potřetí.

S: Mně spadla prupiska

U: Cože?

S: Mně spadla prupiska

U: ((povzdech)) (..) Šššt.

S: Co je, co je toto?

U. Potom to. Teď se nevzrušujte, udělejte cvičení čtvrté páté pak vám to vysvětlím a budeme pokračovat dál. (..) Tak ještě někdo kdo na tom cvičení pracuje? Ať to zbytečně neprotahujem.

S: ()

U: Na té čtyřce a pětce, Jakube

S: ()

U: Dobrý, ja se ptám. Někteří si nepíší. (..) Matouši, vy už máte všechno hotovo?

S: V hlavičce makovičce

U: Dobře (...). A: (...) Jakube, co nemáte dělat v hodině češtiny?

S: Spát

U: Výborně, Jakube, pochopil. Až budete mít vzadu nějaký polštářek, budete padat ze židle. Nevím, jestli minule jste to byl vy nebo to byl Vojtěch co nám tady předvedl, jak se padá ze židle.

S: Byl to on

S: Já jsem ale nepad

U: Ee já to беру, jo, ale to je náhoda, že jste to vyvážil. Já to myslím fakt smrtelně vážně. (...) Tak Šimone, jak to s váma vypadá. S vámi. Můžeme? (.) Tak. Ještě někdo? Takže: zkusíme(.)

takže začne: druhou větou. Kuba. Přečtete větu, řeknete přívlastek, a pa:k ho změníte

S: Na rybníku plavalo hejno hus. Hejno hus. Takže, na rybníku plavalo husí hejno.

U: Stačí když jenom přečtete (.) jenom změníte ten tvar jo, nemusíte číst celou větu. Kamči

S: Lesy v Brdech jsou zachovalé ()

U: Tak. Dobře. Já to zkusím ještě jednou. Přečtete větu, řeknete mi ten přívlastek a pak ten změněný přívlastek.

S: Dobře. Lesy v Brdech, brdské lety

U: Výborně. Emi.

S: Eee hřiště na volejbal (.) volejbalové hřiště.

U: Dobře.

S: ((smích))

S: Ještě jednou

U: <Ještě jednou. Přečtete> celou větu, přečtete přívlastek a pak ho změňte. Tak třeba se to teď povede.

S: Za školou je hřiště na volejbal. Hřiště na volejbal, volejbalové hřiště.

U: Ta:k, Baruš prosí:m

S: Všichni máme rádi šťávu z malin. Šťávu z malin, malinovou šťávu

U: Děkuju. Katuš, uhm.

S: Závod vedl také ulicemi Brna. Eee ee. (.) Jo. Ulicemi Brna? Brněnskými ulicemi

U: Dobře, Katuš. ((Oslovuje jinou studentku tohoto jména))

S: Ehm ehm. Skvrny na slunci mají vliv na náš život. Skvrny na slunci, slunečné skvrny

U: Kají.

S: Mnohé básně Jana Nerudy jsou působivé i dnes. E básně Jana Nerudy. Tak, Nerudovy básně.

U: Výborně, ee Štěpáne

S: () Na náměstí stojí betlém s figurkami z porcelánu. S figurkami z porcelánu. S porcelánovými figurkami?

U: Uuhm. A: (.) tam by šel ještě jeden. (...) Sice by to bylo jakoby divné, ale jakoby: teoreticky to jde. Štěpáne, nenapadá vás?

S: ()

U: Ještě jednou? (.) Ne, vy máte hledat neshodný přívlastek, on tam je ještě jeden. Necháme Štěpá:na. (...) Tak Štěpána, nenapadá Vás? Tak, Lukáš už byl?

S: Figurkový betlém

S: ((smích))

U: <Přečtete přívlastek neshodný a změňte na shodný> Takže?

S: Takže: ee. Betlém s figurkami

U: = A

S: = Figurkový betlém

U: Šlo by, jo. Štěpáne. Oba dva jsou to přívlastky shodné. Tak a poslední větu dáme (Majdovi?)

S: A mohli bychom to sčuknout dohromady a říct

S: = <Sčuknout dohromady>

S: = Říct porcelánový betlém?

U: = Já vás sčuknu asi velice taky. Takže by to byl jakoby figurkový porcelánový betlém?

S: Dalo by se.

U: Jako teoreticky jo, ale (.) jako znělo by to asi divně. A mimochodem pamatujete si to já se vás potom na něco zeptám, jo, když budeme dělat to další co se týká přívlastku. (Nado?)

S: Babička měla nejraději buchty s povidly. Buchty s povidly, povidlové buchty

U: Do:bře. Šimone, jdeme na pětku, jestli někdo nemá otázku ke čtyřce?

S: Ne:

U: Tak (.) jdeme na druhou větu.

S: Ee tak (.)druhou větu?

U: Tak první větu jsme si říkali.

S: Jiráskovu Lucernu často hráli ochotnické soubory. Ochotnické soubory. Soubory ochotníků.

U: U:hm. A ještě by tam šlo něco?

S: Ee Jiráskovu Lucernu, lucernu Jiráska.

U: Šlo by. Lucernu Jiráska nebo bychom mohli tam dát, jak se jmenoval?

S: Alois

U: Aloise Jiráska. Jo. Rozhodně mi tam nebudete říkat co?

S: Od Jiráska

U: Od Jiráska, přesně tak. Nejsme germanisti. Tak, jdeme dál:e, Honzi.

S: Vsetínští hokejisté byli několikrát mistry české republiky. Vsetínští hokejisté, hokejisté ze Vsetína.

U: Hokejisté ze Vsetína anebo?

S: Hokejisté Vsetína?

U: To by taky šlo, jo. Hokejisté Vsetína, a: (.) šlo by tam ještě něco?

S: Hokejisté vse-hokejisté vsetínští?

U: ((smích))

S: To je takové umělecké

U: A: dobře. Zeptám se. Vyskloňujete mi, prosím, hokejisté: vsetínští.

S: Ajaj. Takže. Kdo co, (.) hokejisté vsetínští. Bez hokejistů vsetínských.

U: Mění se nám které tvary?

S: Ee všechny. Oba

U: Ony jsou jenom dva. Takže tím pádem když se mění oba dva ty tvary jaký to bude přívlastek?

S: No shodný

U: A my potřebujeme vytvořit přívlastek

S: = Jo neshodný

U: Tak, to, že to dáte za to, tím to nevyřešíte.

S: Tak, to je mi líto

S: ((smích))

U: Je mi to taky strašně líto, mé srdce pláče, ale (.) nedá se nic dělat. Tak, a máme tam ještě nějaký přívlastek shodný v té větě? Kdo měl tu větu? (.)

S: ((smích))

U: Máme tam ještě nějaký přívlastek shodný?

S: Ano (.) když se ptáte. (.) Mistr české republiky (.)

U: No:?

S: No.

U: A co tam je teda přívlastek?

S: (.) České

U: K čemu?

S: Republiky

U: Uhm to ale asi nebudete měnit, jo spíš

S: Joo, proč ne

U: Jako (.) republiky Česka?

S: Jo

S: Jo, republiky Čechů

U: Jo repu-republiky Čechů:, Martine:, dobrý.(.) Ta:k, takže jdeme na další, na čtyřku. Koho jsem neslyšela? Kamči.
((pokračují v kontrole cvičení, které je typově stejné jako předchozí cvičení))

U: Tak,a jdeme dále. Co se týká ještě přívlastku, tak máme přívlastek holý, rozvitý a (.)několikanásobně respektive postupně rozvíjející. Takže kdo mi vysvětlí rozdíl mezi postupně rozvíjejícím přívlastkem a několikanásobným přívlastkem? Eva? (.) Tak Evi zkusíte?

S: Několikanásobný to je prostě: (.) několik třeba

U: = Ee eee eee, pojdte k tabuli, to bude asi jednodušší (.) Taak. Takže Evi, když máme postupně rozvíjející přívlastek. Zkuste mi nějaký vymyslet. (.) Šimone.

S: Eee ee

U: Tak třeba ee ten řídící člen bude Eva.

S: ((smích))

S: Ježiš

S: Je:žiši

U: Tak. A jaká je Eva?

S: Eee

S: Blbá

S: Blbá

S: ((smích))

S: Přitažlivá

U: Prosim vás.

S: Sexy

S: Mladá

U: Ee zkuste, zkuste nějaké slovo, které se dá skloňovat.

S: Vzrušující

U: Ona si sama vymyslí.

S: ((píše))

U: ((rozebírá studentčiny napsané přívlastky a diktuje poté další větu, kterou má studentka napsat, tu také pak společně rozebírají: Naše drahá Eva učí))

U: Veruš, prosím, neřešte teď účesy a dívejte se na tabuli (..) Tak a udělejte mi rozbor vedle. Vedle mi udělejte rozbor těch vět. Začněte tam nahoře. Takže mladá a chytrá Eva se učí. Jak bude vypadat rozbor? Veruš, pokud něco potřebujete fakt teď nutně probrat, tak běžte prosím ven. (.)

S: Tak když to bude

U: Cože co?

S: Eva, takže to je podmět.

U: Výborně.

S: Se učí

U: Je co?

S: Přívlastek

U: Jaký?

S: EE slovesný

U: Výborně

S: No a teď to bude napojené na tu Evu, obojí

U: Uhm

S: EE bude to na stejné úrovni

U: Tak, ještě jednou. Když můžeme říct že je mladá a chytrá a můžeme to přehodit. (.) Tak se jedná o přívlastek?

S: Několikanásobný

U: Výborně. A píšeme je tedy

S: Pod sebe

U: Ne. Vedle sebe.

S: No, jsem říkala, na stejné úrovni

U: Dobře.

S: Tak to není pod sebe ale

U: Taak. Taak. A mezi ty členy píšeme co? Mladá a chytrá.

S: Já vím ježiši ee

U: Ježiš tam nepíšeme

S: Ne: plus

U: Výborně. Plus, super. Tak takže když jsou vedle sebe, je to několikanásobný, a můžeme ty (.) členy jednotlivé vyměnit. U věty naše drahá Eva se učí to bude vypadat jak?

S: Bude to stejný podmět a přísudek

U: Takže bude. Podmět a přísudek bude stejné. Ee to už se vám tam teďkom nevejde.

S: Vleze

U: No, jak myslíte, Evi. Já se s vámi hádat nebudu.

S: Evi, napiš to tam

S: A teď to bude. (.) Ee.

U: No? (..) Vašku počtvrté.

S: Tak to bude první to drahá a pak naše

U: Výborně, přesně. (.) Tak a je to tedy přívlastek jaký?

S: Rozvíjející

U: Ne, postupně rozvíjející tomu říkáme (.) Tak když máme přívlastek několikanásobný, co mezi těmi jednotlivými členy musíme mít Šimone napsáno.

S: Prosím?

U: Proto jsem vybrala vás zrovna. Co musíme mít napsáno mezi jednotlivými členy, když máme několikanásobný přívlastek

S: Čárku

U: Nebo? (...) Neldo?

S: ((smích))

U: Neldo?

S: Spojku

U: Spojku. Kdežto když máme postupně rozvíjející přívlastek tak tam napíšeme co, Jakube?

S: ((smích))

U: Jakube?

S: ()

U: Ne. Ano, nenapíšeme tam nic. Takže. Copak byste chtěl Jakube?

S: Ee chtěl jsem na záchod

U: Běžte na záchod a vy si vezměte cvičení: (.) 3 a (.) Jakub nám přečte zadání a první větu

S: ((čte))

U: Super, takže jdeme na první větu

S: Měli na sobě červené zelené fialové a pestrobarevné šaty

U: Takže máte najít přívlastek, který bude buď postupně rozvíjející nebo několikanásobný. Takže, holý přívlastek nás nezajímá v tomhle případě. Takže mi tam najděte přívlastek, který by byl postupně rozvíjející nebo několikanásobný.

S: Tak to bude (.) ee červené zelené fialové pestrobarevné šaty?

U: Výborně. Takže ten přívlastek je červené zelené fialové a pestrobarevné šaty. Můžeme říct zelené fialové červené a pestrobarevné šaty?

S: Asi by to šlo.

U: By to šlo. Takže když ty členy můžeme vyměnit, jedná se o jaký přívlastek?

S: Ee ee. Několikanásobný

U: Výborně. No a když je několikanásobný tak tam musíme doplnit co?

S: Čárečky

U: Tak čárečkujte

S: Měla ve skříni červené čárka zelené čárka fialové a pestrobarevné šaty

U: Výborně. Šimone

S: ((čte))

U: Jarní rozkvetlá příroda přivítala nadšené zahraniční turisty.

U: Uhm

S: Tak je to jarní rozkvetlá

U: Určitě?

S: Tak to se dá podle mě vyměnit to jarní rozkvetlá příroda

U: Jako šlo by to, ale =

S: = ale přijde mi to jakoby postupně rozvíjející

U: Je to postupně rozvíjející. Ono to není jakoby stoprocentní tady tohlencto ta pomůcka, ale ve většině případů to vychází. Ale tady zrovna by to nešlo. Ale máte tam ještě jeden přívlastek

S: Ee nadšené zahraniční turisty?

U: Takže nadšené zahraniční a to je?

S: Taky postupně rozvíjející

U: Taky postupně rozvíjející. Takže kde napíšeme čárku?

S: Můžu se zeptat?

S: Postupně rozvíjející, proč?

U: Tak neřekneme zahraniční nadšené turisty

S: Proč?

S: Proč ne?

U: No tak vy řeknete cokoli, mi je to úplně jasné, ale to fakt jakoby ne. Je to postupně rozvíjející, protože oni jsou zahraniční turisté, protože původně přijeli ze zahraničí, a pak jsme je nadchli, takže oni nejsou jakoby současně, ale je to teprve postupně rozvíjeno. A nemáme zahraniční a nadšené turisty, to neřekneme, jo. S tím rozkvetlá(.) jarní zahrada tam by to šlo jakoby vyměnit, ale asi byste neřekli jarní a rozkvetlá příroda. To zní divně. Jo, takže pomůžete si i tím, že si tam dáte tu spojku a.

S: Mi to nezní divně

U: Já vím, čím to asi bude Kristi? (.) Tak zkusíme tu druhou větu, Viky

((pokračují ve cvičení))

U: Zlatíčka, jedničku, dvojku, trojku, šestku a sedmičku za domácí úkol na příští hodinu, to znamená na pondělí: (..) A smazat tabuli, Viky. Super super, už se těším na tu pátou hodinu, to bude masakr

Příloha č. 3: Přepis druhé vyučovací hodiny

U: Dobrý den, ee my jsme se dnes sešli, abychom pokračovali v našem tématu. Téma máme už z minulé hodiny vypracované a to je vypravování. Co to je vlastně to vypravování? Jak jsme si to říkali minule, zkusme navázat. Když řeknu, že budeme dělat vypravování, co budeme dneska dělat (.) co budeme dělat

S: Popisovat nějaký děj, nějakou událost

U: Výborně

S: Vymýšlet nějaký příběh s přímou řečí

U: Třeba (.) co ještě, když řeknu vypravování, co se vám vybaví?

S: Budem si říkat osnovu

U: Dobře, co jsme dělali ještě minule u vypravování?

S: Utvořovali příběh

U: Výborně, tvořili jsme ten příběh, jo ((vyvolává studenty ukazováním))

U: Ee ještě něco vás napadne, když se řekne vypravování?

S: Že to má úvod, ee děj, rozuzlení a (.)

U: Uhm. Výborně. Teď jste vlastně začali už říkat nějaká kritéria, která jsme minule psali na tabuli. Vzpomínáte si, plná tabule byla. Michale?

S: Dějová slova

U: ((přikyvuje)) Dějová slovesa používáme

S: Přímá řeč

U: Ta tam je důležitá

S: Přirovnání

U: Áno. Ta:k. Stačí, jsme v obraze, to je perfektní, jo. Ee kdybychom chtěli ale vymýšlet nějaký příběh. Sedíte nad nepopsanou stránkou. Tak ten příběh asi musí být o něčem. Takže to téma (.) představte si, že bych vám dala zadání. Tvořte, napište mi nějaký příběh. Zkuste teď popřemýšlet, jaký název by ten příběh mohl mít a já vaše nápady budu psát na tabuli, ano. Pa:k, takový jeden nápis vybereme, zkusíme na něj společně příběh utvořit tou formou, kterou znáte že pojedeme takhle po lavicích

a vytvoříme krásný příběh od začátku do konce, pak ten příběh budeme společně hodnotit, uvidíme, jestli měl nějaké nedostatky, nebo jestli se vám povedl, na to použijeme ta kritéria, která jste si řekli minule a závěrem hodiny se pokusíme napsat každý za sebe svůj příběh. Pravděpodobně to vyjde tak, že ten příběh dopíšete doma. Já vám kritéria ještě řeknu pro to odevzdání. Bude to příprava před velkou slohovou prací. Takže dneska vytvoříme příběh, zhodnotíme ho. Ano. Tak. Teď se zamyslete, jaké téma byste asi chtěli aby dneska bylo ee v názvu toho příběhu, který si společně uvedeme. Ta:k, první nápad

S: Fantastické prázdniny

U: Fantastické prázdniny. Jé, tak to bych chtěla taky ((zapisuje téma na tabuli)). Další.

S: Výlet k moři

U: ((zapisuje)) Vám už se stýská, že jo, po prázdninách. No:, když máme takové počasí, ošklivé. ((Takto zapisuje další nápady – Dobrodružství v lese, ztracený ostrov, katastrofa na výletě)) Tak máme tady několik, několik motivací, jak dnešní příběh rozvést. Tak, podívejte se (.) jaké téma myslíte, že by bylo nejlepší dneska rozpracovat. Zkusíme krátké, krátké hlasování. Kolik lidiček by bylo pro fantastické prázdniny? ((postupně hlasují pro další témata; Vybrané téma: katastrofa na výletě)) Ta:k, asi začnu já. Máme katastrofu na výletě(.) Ta:k. Já začnu. Každý řekne jednu větu, ano. Všechno co k vypravování patří do toho musíte zapojit. Je to na vás. První věta (.) tak to vám teda budu vyprávět, jak to minulý víkend bylo. ((ukáže)

S: Bylo krásné letní odpoledne a () se rozhodli, že pojedou na výlet

S: Rozhodli jsme se, že pojedeme (.) do Říma

S: Tak jsme se sbalili a vydali jsme se na cestu

S: Ve tři odpoledne nám letělo letadlo

S: Ee ve tři hodiny jsme to nestihli a letadlo nám uletělo

S: Ee tak jsme čekali na další let a v tom se to stalo

U: Teď jsem zvědavá

S: ((smích))

S: Děti zjistily že letadlo na které čekají neletí do Říma

S: Když si přečetli leták, na kterém byly napsány lety, zjistili, že letí do Egypta

U: Uu, a jsme v Egyptě

S: Řekli si, že by, když už si lístky koupily, tak by nemělo cenu zůstat doma

S: Tak se rozhodli, že pojedou a nastoupili do letadla

U: Já vás jenom stopnu. Jsme asi tak v polovině. V názvu je katastrofa, musíte teď rychle zapracovat na katastrofě

S: ((smích))

S: Ee ee do letadla ee do letadla mělo nastoupit pět dětí, ale když jsme dorazili do letadla, tak jsme zjistili, že nám jeden chybí

S: My-mysleli jsme si, že, že se to dítě ztratilo na letišti

S: Ale pak, pak jsme se za ním vydali

S: Když jsme vystoupili z letadla a šli jsme se podívat po ztraceném dítěti, tak jsme si všimli, že letadlo už odletělo

S: Nestihli jsme let a dítě jsme taky nenašli

S: Začalo usilovné pátrání

U: No ale teď už jako rozuzlujeme, jo

S: Ee dítě jsme nakonec našli, protože vyhlásili v rozhlase, že hledáme dítě

S: Šli jsme ee do řídicího centra ee letiště (.) pro

U: Pro co?

S: Pro to dítě

U: Uhm. Pro ně

S: Ee když už tedy byla možnost odletět, rozhodli jsme se že (.) zůstaneme (.) doma a výlet si uděláme příští týden

U: Výborně a tečka, Terka

S: Nakonec jsme se rozhodli pro výlet do Prokopského údolí, protože byl krásný (.) den

U: Uhm, do:bře. Tak, já vám děkuju. Ta:k, máme za sebou krásný příběh, který se vám podařilo poměrně rychle vytvořit, což.

Chválím. A teď jde o to si uvědomit si, jestli to vypravování bylo jednak podle kritérií, o kterých jste mluvili na začátku, jednak jsme si je říkali minulou hodinu. Já jsem vám slibovala, že ta kritéria, která jste sama, sami navrhli, dám do tabulky, a tu tady mám tu tabulku. Každý teď tu tabulku dostanete a budete mít pět možná deset minut to uvidím podle toho, jak hodně budete psát, abyste zhodnotili tento příběh, který začal u Denisy a skončil u Terky, abyste zhodnotili podle těchto kritérií. Já vám to tedy pošlu, rozdáte si. Tak, Deni, rozdejte tady, Tome, proběhněte se. Vemte si nějakou tužku do ruky, propisku, něco, co vám bude psát. Ten váš list je skutečně pracovní, takže, píšete si tam co chcete, ee, formulace, jaké uznáte za vhodné. Nemusíte se podepisovat, je to pracovní část. ((pokračování instrukcí, studenti píší))

U: Takže, dáme si říkám pět deset minut na to, abyste si sami zhodnotili, zaškrtnli, jestli vyhovuje, vyhovuje částečně, nebo jestli se nám moc nepovedlo tohle kritérium splnit, ano. A až odčárkujete, tak dole navrhnete vlastní řešení pro vylepšení příběhu. Ano. Jasně zadání všem? Takže máte chvíli sami práce, já zatím zapíšu do třídnice.

S: ((pracují))

U: ((zapiše a prochází třídu))

U: Tak pokud se zdá, že něco nevyhovuje, tak to zkuste napravit. Ano. Zkuste navrhnout řešení. Rozepište se, jak by se to dalo odstranit. Takže myslím, že ještě nikdo (.) nebude hotov. Tak, vidím, že zjištěných nedostatků bylo několik, tak se je snažte napravit. Tak těžké by to nemělo být (.) dobře.

U: ((k jednomu studentovi): Tak zkuste navrhnout konkrétně, jak by třeba ta přímá řeč mohla vypadat, ano.

U: ((během práce ještě upřesňuje pokyny)) Pokud jste něco postrádali, třeba tu přímou řeč nebo vyprávění, zkuste tam rovnou napsat, kam byste ji zapojili, kde by mohla být, vymyslete nějakou. (...) No:, takže budeme konkrétní

U: ((sklání se k jednomu studentovi)) No:, tak vidíte, tak zkuste nějakou vymyslet jo:, konkrétní. Uvozovky a pak jedem

U: Tak prosím dokončete (.) tu větu, kterou jste teď načali (.) zformulujte svoji poslední myšlenku, budeme pracovat dál. ((říká další pokyny))

S: ((rozdělují se do skupin))

U: Podívejte se na to, co napsali kamarádi, a jaké nápady na vylepšení měli. Ano? Ta:k. Řekněte si v té skupince.

U: ((ke skupince)) Tak, co jste zaznamenali jako největší neúspěch?

S: Přímou řeč a přirovnání

U: Uhm. A máte nějaké návrhy

S: Třeba se mohlo říct když ee jak, jak mu ulítlo to letadlo, tak třeba mohl to říct v přímý řeči jako co budeme dělat, to je směla, a tak si uděláme, uděláme výlet do Egypta. Tak vono se to tam jakoby řeklo, ale ne v přímé řeči

U: Ne v přímé řeči. Jakou máte jinou, jaký návrh na přímou řeč máte?

S: E když třeba to když hledali toho kamaráda, tak kdyby třeba řekli pojďme ho najít nebo tak něco

U: Uhm. Nebo?

S: ()

U: Uhm. Takže to máme už přirovnání. Vasile a co vy máte jako návrh

S: Rychle ujíždí, ulétá nám letadlo

U: Ano, ano nestihneme, pomoc, rychle, jo

S: A taky já jsem tam měl spíš jako udržet hodně to jméno, když katastrofa na výletě, to nebyla moc velká katastrofa

U: Uhm. Máte taky tenhle nedostatek, že ten název tam moc neodpovídá, asi to chtělo víc dramatizovat. Ten příběh. Dobře. Tak, e ukažte si vzájemně, ještě přečtete si vlastní návrhy, jestli se v něčem hodně rozcházíte, tak to pak vyhodnotíme, ano.

U: ((k další skupince)) Tak, máte nějaký velký rozdíl? E lišíte se? V něčem? Jak se lišíte

S: Částečně, tady a: tady

U: A:, tak Denisa byla taková shovívavější, ta by nám leccos pro-prominula. Sáro, a vy ee navrhuje teda nějaká řešení? Třeba pro tu přímou řeč?

S: No, že ee třeba (.) místo toho že vydali se hledat to dítě tak by mohli říct ee jdeme hledat třeba Honzík řekl jdeme hledat.

U: Uhm, dobře a Denisa?

S: No, že když ho ztratili tak mohli dát nějaký zvolání

U: Uhm, dobře. Máte ho tady navrhnuté?

S: No nemám konkrétně.

U: Tak ho kdyžtak ještě doplňte, jo, dobře.

U: ((k další skupince)) Tak co děvčata, lišíte se v něčem, názoru na něco

S: V něčem, ale jenom málo

S: Nic moc, jakože se moc nelišíme

U: Nelišíte. Akorát tady vidím, že tady docela shovívavá byla. Sandra. Máte nějaké návrhy konkrétní?

S: ((dávají návrhy na přímou řeč)) No, že když třeba děti hledají e to dítě, my jsme mu dali jméno Lojza, tak e že by tam mohli použít e tu přímou řeč jako hele ztratil se nám Lojza neviděl ho někdo

S: Výborně, výborně. Jinou přímou řeč Adélko máte?

S: Ee no, ztratil se nám malý Honza musíme ho jít e hledat

U: Ty Honzové jsou oblíbený že jo, se ztrácí pořád. Dobře tak ještě se podívejte

U: ((k další skupince)) A co vy. tak vidím, že ve sloupci vyhovuje toho moc není, tak co bychom potřebovali vylepšit? Michale.

S: No, určitě (.) logickou přehlednost přímou řeč a přirovnání a pak mi přišlo že ještě to vyvrcholení a rozuzlení

U: Že vám to přišlo nelogické. Logická nepřehlednost vám přišlo teda?

S: Tam mi přišlo, že to jako, že to jak to šlo po sobě tak že to nebylo teda ()

S: V jednu chvíli že už tam jsou v tom Říme a ()

U: Uhm, uhm. Uhm. souhlasím. Nastoupili vystoupili hledali. Proč myslíte, že tohle vzniklo?

S: No ee protože potřebovali rychle (.) nějakou tu zápletku. Protože ten úvod byl moc dlouhý.

U: Dobře. Takže návrh je třeba trochu zkrátit ten úvod. Dobře.

U: ((k celé třídě)) Tak, jak jsem vás tak poslouchala(.) tak jste si s tím hodnocením docela věděli rady, to jsem moc ráda. Tak, na jednu stranu je to váš příběh, vaše kritéria, tak věřím, že vaše hodnocení ee bude správné. A jak jsem tak procházela a poslouchala vaše návrhy, tak vesměs jsme se shodli na jakých hlavních nedostatcích?

S: Že chyběla přímá řeč a přirovnání

U: Dobře. Jiný nedostatek? Michale.

M: Logická to, ee přehlednost?

U: No, v čem. Řekněte to i třídě to co jste řekl mně

S: No že jako, jednou, jeden čas jakoby do letadla nastoupili pak vystoupili a když to jakoby ten příběh navazoval, tak do nedávalo moc smysl.

U: Uhm. Bylo to takové trochu. Nelogické. Jak je možné že nám ta logika trochu utekla. Co tady hrálo roli.

S: () Ten co byl po něm tak už si nevěděl rady jak to říct tak to nějak zas udělal jakoby další problém

U: Uhm, takže trochu vlastně ta kolektivní práce se na tvorbě příběhu podepsala spíše negativně. Tady. Proto je vždycky lepší mít svoje vlastní myšlenky a tvořit svůj vlastní příběh. Ano. Než ten svůj vlastní příběh budete tvořit, chce ještě někdo k tomuto hodnocení něco říct?

S: Úvod byl moc dlouhý a pak nebyl moc čas na to vyvrcholení, rozuzlení((jmenují další návrhy))

U: Takže, já vám děkuji za práci. ((následují další pokyny k práci))

U: Ee my než začneme (.) tvořit další příběh, a tentokrát každý za sebe. Co jsme si kromě toho že ee společný příběh není nikdy

ee tak úplně správný jak bychom chtěli. Uvědomili, co jsme si tímhle připomněli a uvěřovali si ee do budoucna? Michale.

S: Že by příběh měl mít jenom jednu jako zápletku

U: Třeba. Další poučení, co jste si pro sebe vzali?

S: Že bysme tam měli (.) přidávat přímou řeč

U: Přímá řeč

S: A při-přidat-dat přirovnání

U: Tak. Třeba. ((Jmenuje další návrhy, co si studenti mohli uvěřovat)) K tomu plánování nám slouží co? Když si na začátku příběhu něco, teď to nechci úplně říct

S: Osnova

U: Osnova. Co to je osnova?

S: No, jakože si rozvrhneme, co bude ve středu a co bude na konci

U: ((Prosí je o promyšlení osnovy ve škole. Poukazuje na její důležitost a zadává další pokyny vytvoření příběhu)) Vaším úkolem bude vytvořit příběh. Ten příběh ale bude mít ee určité mantinely. Dostanete ode mě klíčová slova. Co to jsou klíčová slova? Kristi.

S: Co by ee měly být ee v tom textu a co by ee měly vystihovat celej, jako celej ten příběh

U: Celý příběh. Proč se jim teda říká klíčová, nebo jak byste je jinak pojmenovali? Adélko

S: ((odpovídají))

U: To slovo je skutečně klíčové a teď když použiju to slovo klíčové tak to znamená (.) Od jakého slova to je

S: Klíč

U: Od slova klíč. Něco odemknout co asi odemkne teda

S: Příběh

U: Ten příběh. Je to skutečně ta cesta k tomu příběhu ((sděluje pokyny k odevzdání příběhu, rozsah, velikost písma, řádkování)) Times, Arial... nedělejte žádný kudrlinky zbytečný ((odpovídá na otázku na styl písma a diktuje tři klíčová slova - Libor, útěk, hádanka)) Jedno omezení - aby to nebyla pohádka, těch už jsme psali dost letos ((dává čas na promyšlení příběhu a napsání

osnovy)) Ale osnovu budete mít všichni v sešitě, tu chci vidět, ano. Kdyby byly nějaké dotazy, ještě se mi hlašte, já vás pak před koncem stopnu a shrneme si hodinu. Tak, popřemýšlejte nad Liborem, co se mu asi mohlo stát. Kritéria si k tomu nechte, třeba vám budou nápomocna.

S: ((píše do sešitu))

U: Prosím vás, tu osnovu musíte mít konkrétní, ne že budete mít napsáno úvod stať závěr. Konkrétně co se dělo, pojmenovat tu skutečnost. Je mi jedno, jestli si tu osnovu uděláte v bodech nebo nějakých stručných větách, tentokrát je ta osnova čistě na vás. (...) No kdo má osnovu zkusí si vymyslet třeba i nadpis ((odpovídá na nějaké dotazy žáků, které nejdou úplně slyšet)) No vida, jak vám to pěkně jde. Šlo to snadno (.) vymyslet? Byla ta klíčová slova aspoň trochu srozumitelná? (..)

S: Ano

U: ((upřesňuje pokyny))

U: Tak. Ee co jsme teda během dnešní hodiny všechno zvládli, čím jsme těch 45 minut téměř zaplnili? Michale.

S: ((odpovídá))

U: K čemu nám sloužila ta kritéria, která jsem vám rozdala? Deniso.

S: ((odpovídá))

U: A proč jsme si to říkali? Proč jsme si to říkali.

S: Abyjsme věděli, jak má vypadat (.) příběh který budeme tvořit doma

U: Takže. Abychom věděli, jak ten příběh má vypadat. Abychom si z toho vzali ponaučení. Vzali jste si nějaké bylo to k něčemu, připomněli jste si to? Minimálně to máte teď aspoň uložené v sešitě. Ee ta kritéria jsou vodítkem, ale důležitá je fantazie, kterou do toho musíte samozřejmě zapojit (...) za dnešní práci vám moc děkuji, ano, a protože jste byli aktivní všichni (.) tak já si vás nějak odměním. Příští hodinu, jo. Tak. Zítra normálně hodina mluvnice, takže já vám ještě jednou děkuji a máte přestávku.

Příloha č. 4: Přepis třetí vyučovací hodiny

U: My dnes budeme pokračovat v díle Williama Shakespeara. Po divadelních hrách se podíváme na jeho vybrané sonety, pokusíme se o jejich interpretaci. Jo, říkám, že pokusíme, uvidíme, jak to dopadne, jak se nám to povede. ((studentům zadává pokyny)) Kdo už má prosím vás skupinku, najde si místo k sezení tak, aby se vám dobře psalo

S: ((uposlechnou pokyny a hledají si místo k sezení))

U: Tak, ještě jsou místa vpředu, jo, ať se nějak hezky rozmístíte (...) Ideálně byste měli být po čtyřech, možná po třech, protože dva lidé chybí, tak budou dvě dvojí- jedna dvojice nakonec jenom?

S: ()

U: Takhle si to vezměte, jo.

S: ()

U: Hnedka, jo.

S: ()

U: Jo, vás bude míň, protože někdo chybí.

U: Zase vás tam je nějak moc. Zase vás je pět.

S: ()

U: To zvládnete, já vám pomůžu.

S: ((pracují na úkolech))

U: ((ke studentovi)) Pracovní lístky máte a tohle ještě, jo. (.) Počkejte, ještě jeden, jo

S: ()

U: Já vás budu procházet, budu vám pomáhat, kdyby někdo něco (.) nebyl schopen dát úplně dohromady ((vyučující prochází třídou)) Vy si to připravíte v té skupině a myslete na to, že potom si změňte ty skupiny (...) Pokuste si ten sonet si připravit tak, abyste v té nové skupině byli schopni ho obhájit, jo. Potom až porovnáme ty rozdílné sonety, tak se pokusíme vybrat, který sonet by vás zaujal třeba nejvíce, vybereme nějaký vítězný sonet, jo.

Čili si připravte takovou řeč pro tu smíšenou skupinu, proč ten váš sonet je třeba dobrý, zajímavý a podobně, jo.

U: ((ke skupince chlapců)) Vy jste hoši s kým ve skupině?

S: ()

S: ()

U: Jojo, tak potom to dáme dohromady společně.((stále prochází skupinky studentů)) Nejdřív si sonet přečtete, poté si prohlédněte úkoly a pak se klidně hlase. ((na práci mají studenti 15 minut))

S: ()

U: Spisovně a slušně se vyjadřujeme. No, to je právě ta hříčka, no to je ta otázka.

S: ()

U: Co Markéto?

S: Mi nepřijde, že by se to na konci nějak vysvětlovalo...Mi to přijde furt takový...

U: ()

U: Tak, co tady. Jak jsme na tom. (...) Tak zjistili jste něco o tom adresátovi? Jen tak, jednoduše. Je to muž, žena

S: Je to muž.

U: Je to muž, uhm. Tak z toho poznáme nějaký čas minule někde, nějaký minulý tvar (.) Možná, nebo tak něco. Z toho se to dá někde poznat. Uhm (...) A co se o něm ještě můžeme dozvědět?

S: Ten jeho otrok ho (.) miluje

U: A je to otrok doslova?

S: No, nebo sluha, možná

U: Aha, a není to jenom nějaká metafora, že se dává (.) jako do role toho vazala, toho čekatele. Zamyslet se nad tím, co to je za podobu lásky, za variantu lásky, když někdo takhle někomu vyznává lásku a staví se do role jakéhosi otroka a vazala, já nevím, většinou čekatele a trpitele, no. No, řekněte Honzo.

S: No já myslel, jakože (.) že to myslí jako muž na ženu. Protože (.) tady je jakoby pokud tě budou čekat tady, tak (.) je to

myšleno, že: tu možnou ženu bude milovat pořád a: (.) že je to jakoby vlastně vyznání právě lásky.

U: Jo, máte pravdu v tom, že je to silné, je to hodně intenzivní vyznání lásky, a že takhle byste si představoval že by to takhle muž říkal nějaké žene. Otázkou je, jestli to může říkat muž muži. Já teď koukám, jestli je tam fakt nějaký tvar, ze kterého vy to můžete poznat, že jde o muže. (.) Kdes byl, celý den, třeba tady jo, v tom minulém tvaru jo kdes byl. (.) Pojdte se ještě podívat jaká ta láska je, jo, jestli vám připadá třeba přirozená, přiměřená, jo. K tomu jsou pak ty další úkoly.

U: ((k jiné skupince)) Zase vás tam je nějak moc. Zase vás je pět.

U: ((vysvětluje další pokyny)) Prosím vás, vnímáte mě na tu instrukci? ((instruuje studenty)) Prosím vás, vnímejte. Nebudete si teď zapisovat nic, to byste ani nestihli. Promluvíte si o tom v té skupině, posdílíte si, co jste kdo měl, představíte ten sonet, můžete si ho přečíst v té skupině, krátce k němu něco řeknete. Pak se v té skupině dohodnete, prosím vás, vnímat ((ukáže)) který ten sonet vás oslovuje nejvíc, jo. V té skupině vyberete jeden z těch čtyř, pěti nebo šesti sonetů, jeden vyberete. Pak prosím vás zvolíte mluvčího za skupinu, který by řekl, proč právě tento sonet jste vybrali. Čím je okouzující, působivý, zajímavý, čtivý, nebo naopak šokující, může mít třeba i negativní hodnocení, když teda na to přijde, jo. (.) Ale musíte být schopni o tom sonetu něco říct a nějak argumentovat. Rozuměli? Dáme si na to čtyři pět minut, jo. Abyste si to přečetli, řekli, abychom potom stihli ještě tu prezentaci.

S: Oženil se někdy Shakesperace?

U: Jsme si říkali včera. Oženil, měl děti. (...) Prosím vás, vnímat.

U: ((ke skupince)) To všechno hodili na Vás, Kristýno? Tak je donuťte ať vám každý mládenec dá nějaký argument podpůrný, jo. Ať se nad tím taky hoši zamyslí.

U: ((k další skupince studentů)) Tak, tady nám to jde jak?

S: Nijak

S: Vůbec ne

U: Nijak a co máme?

S: Třináctku a šedesát šestku

U: No a začali jste čím, tou třináctkou?

S: Já začínám šedesát šestkou (.) mně to jde líp než ta třináctka.

U: Uhm, no je to možné, jo. Ta třináctka(.) Můžu se mrknout takhle co to bylo (.) jo, no no no. Ta třináctka je úplně prozaická. Už jsem to říkala v té jedné přední skupině. (.) Kdo je adresátem toho sonetu, koho oslovuje.

S: Syn oslovuje svého otce.

U: Mhm ee. Tam říká můj milý

S: No takže žena muže

U: Víme ale, že autorem těch sonetů je William Shakespeare

S: No, to je právě v tom jako divný

U: To je zvláštní že muž oslovuje muže jo

S: No tak byl asi to, homosexuál

U: No to nevíme, tak, to si můžete třeba myslet, ale to nevíme. Každopádně muž oslovuje muže a k něčemu ho nabádá, dává mu nějakou radu

S:()

U: Prosím?

S: Radu jak žít dobře, bych řekla, nebo jak (.)

U: No a co má s tím svým životem udělat, nebo k čemu má ten jeho život směřovat, co je jakoby vrcholem toho života (.) nebo smyslem

S: Aby jako nebyl mhm prostě falešný, aby byl jako upřímný

U: To taky, upřímný, falešný, to taky. Ale je to v závěru toho sonetu, je to úplně jednoduché. Možná v tom hledáte víc než tam je

S: Já si myslím, ať jako je tady i, i pro vostatní prostě (.) jako třeba

U: No jasně no a konkrétně pro koho? Pro (.)

S: Pro syna

U: Pro své dítě. Čili že má na svět přivést dítě, jo. Že má mít syna. Že to je jeho životní úkol jo. Jo je to ten klíč k tomu sonetu, teď už nám to půjde, jo.

((k jednotlivým skupinám))

U: No, tak jak nám to jde?

S: ()

U: Tak co tady pánové

S: No, pokračujeme

U: Tak (..) nějak jste porozuměli tomu sonetu?

S: Jo, celkem jo.

U: Jo, nepotřebujete nic ode mě?

S: No, ještě jsme ten jeden nedokončili úplně, ale zatím nám to jde.

U: Dobře, dobře

U: ((k další skupince)) No, tak jak jste pořešili ty úkoly. Tak, na co jsem se vás tam třeba ptala? Co vás na tom sonetu nejvíce překvapilo nebo?

S: Upřímnost

U: ((smích)) Ta upřímnost, aha. Ta upřímnost. A která myslíte že (..) pasáž právě mohla budit největší rozruch?

S: Ta poslední

U: To dvojverší poslední myslíte

S: Ano

U: Aha.

S: Tam vlastně přiznává, že ti básníci lžou že všichni

U: No, na co myslíte že je to narážka (..) celý ten sonet? Myslíte, že je to vyloženě kritika (..) nebo takové upřímné vyznání té ženě, té dámě, nebo to má

S: Ne to ne (..) kritika společnosti

U: Společnosti?

S: Zvyků básníků

U: Zvy-zvyků básníků, to už jo. Napadá vás nějaký (.) autor sonetů, který takhle opěvoval dámy v tom ale pozitivním slova smyslu? O kom jsme mluvili (.) v italské renesanci. No.

S: Petrarca

U: Petrarca, jo. Na to je tam taková narážka. No a ještě jeden verš tom sonetu je takový zvláštní. Který třeba? (.) Jak on ji tam popisuje, tak jedno místo právě má různé výklady. Jo, jak on mluví o těch jejích očích, rtech, nadrech to celkem si umíme představit. Ty vlasy. Ale co to čichal jsem vůně. Počkejte. Jo. Z jejích úst. Ale bývá. Jo. Čichal jsem vůně příjemné a milé, z jejích úst ale bývá cítit pach. (.) To vám nepřipadalo takové až moc? Nebo, nebo vy jste to brali jako v pohodě? Co?

S: Tak v tomhle, v tomhle jo.

U: V tomhle kontextu vám to připadalo jako přiměřené. Jinak je to asi dost netradiční obrat, ne?

U: ((k další skupince)) Tak, co tady?

S: My jsme se chtěli zeptat, co to je konvence.

U: ((vysvětluje)). Tak (.) co vás překvapilo na té básni?

S: Že tam jsou samý negativa.

S: No, že (.) tam není nic pozitivního.

U: Tak, čekali bychom, že básník bude ženu chválit nějak jinak, že jo, mhm. Proč myslíte, že to dělá, že ji takhle?

S: No že mu vadí, že ostatní básníci jakoby lžou třeba.

U: Uhm, možná přehání, vymýšlejí si, uhm.

S: (.) Takže to chtěl dát najevo prostě tak, jak to je.

U: Jo, dobře. Je to narážka na takovou tu už vyčpělou renesanční poezii, která neustále omílala dokolečka to samé, jo, dobře. My jsme s tou minulou skupinou ještě řešili tady ten verš, nebo to dvojverší.

U: ((k jiné skupince)) Tak, tady ten básnický prostředek (.) bych ještě nějak promyslela jinak. Ten střídavý verš.

U: ((k další skupince)) Tak, jak vy jste pořešili ten básnický prostředek, co jste si tam napsali?

S: Přirovnání

U: Přirovnání, uhm. Jojojo, fajn.

U: Kolik času ještě budete potřebovat? Jak jsme na tom?

S: ()

U: Píšeme si, píšeme si (.) do sešitu.

S: Takže když se tady ptá jaký vztah má adresát s básníkem. Tak, důvěrněj, nebo?

U: Jo. Důvěrný, to je dobré slovo, jo. Když někomu už radíte, eh =

S: = Jak má žít

U: Jak má žít, a že by měl mít dítě, tak ten vztah asi musí být důvěrný, nebo docela nějak intenzivní. Jo. Určitě. Tak, ještě něco, když už tu jsem?

S: ()

U: Jo, tak to je hezký nápad.

U: ((k celé třídě)) Tak, prosím vás, pojďme, ať stihneme alespoň část nápadů si říct.

S: ((rozebírají sonety)) No, v podstatě ten samej důvod.

U: Ten samý důvod.

S: Ten samý důvod ((pokračuje v rozebírání sonetu, z velké části jsou výroky nesrozumitelné))

U: Uhm, tak děkuju za to srovnání.

S: My máme tenhle sonet

U: Tento sonet

S: Tento sonet ((zdůvodňují, proč si vybrali zrovna tento sonet))

U: Do třídy to říkejte, jo

S: Před náma ((rozebírají sonet, některé pasáže jsou nesrozumitelné))

U: Před námi

S: ((pokračují v rozebírání sonetu, některé pasáže jsou opět nesrozumitelné))

U: ((Během referování jiné skupiny)) Jednou větou Gábino proč všechny

S: Protože se to krásně prolíná. Krásný život, upřímná láska

U: Taková idylka vám to jako připadá, jo. Nebo překvapující. Na to se ještě podíváme (...) Všichni mluvili jo, všichni řekli (...) Jo, děkuju vám a nashledanou

Příloha č. 5: Přepis čtvrté vyučovací hodiny

U: Tak jo: tak dobrý den ((zapisuje do třídní knihy)) takže: (.) Tomáš je tady, Míša, Marek, Kristián, Ený, Týna, Pitek, Dudák, Pája:, Honza, a Zuzka i Romana (.) ta:k, paráda(.) jedna organizační věc (.) dneska bude přestávka výjimečně, ale ((pokyvuje hlavou)) znáte ty důvody proč bude dneska přestávka. (.) Takže my jsme minule zhlédli ostře sledované vlaky. ((zapisuje na tabuli)) (..) Tak, já nevím, oktávo, už jste někde u Hrabala, už jste po druhé světové válce v Čechách, nebo ještě ne (..) Vítku

V: Myslím, že ne

U: Ještě ne, dobře, Kačko

K: Ne

U: U Hrabala ještě ne, dobře, tak nevadí. (..) Kdo by chtěl převyprávět příběh, aspoň trochu. Míšo, zkuste to.

M: ((převypravuje příběh)) Nevím jak se jmenoval ten (.)

U: Tak dobře no, potom se dostaneme (.) seznamuje se s tím kolegou výpravčím, pak si připomeneme jména, mhm.

S: ((U slova „vyspat“ se část studentů pousměje))

U: Uhm, dobře. Ee (.) tak (..) eee (.) dobře. Jak se jmenuje ta hlavní postava?

S: ((hlásí se a učitel na ni ukáže)) Jmenuje se Miloš Herma.

U: Mhm, jmenuje se Miloš Herma. Dobře. ((píše na tabuli)) Co tam máme ještě za další postavy? Výpravčí je, no ((ukáže na hlásící se studentku))

S: ((odpovídá))

U: ((zapisuje na tabuli)) (.) Tak, kdo tam ještě je? Zkusme ty postavy dát dohromady. (..) Tak, je tam Zdenička. Víte, jak se jmenuje příjmením?

S: Svatá.

U: ((zapisuje na tabuli)) (..) A ještě (..) dobře. Ještě jednu, jedna věc. Kde se to odehrává, ten děj?

S: V pohraničí (..) Německa

U: Zkuste to specifikovat ještě jinak, Tomáši.

T: Eee (v pohraničí)

U: (Hele) myslím že v pohraničí to není, úplně. Je to =

S: = ()

U: = To je časové určení. Děje se to teda za protektorátu, dobře.

S: Nádraží Kostomlaty.

U: Tak, je to nádraží a to nádraží se jmenuje Kostomlaty, přesně tak. ((zapisuje na tabuli)) Tak, Kostomlaty(...) Dobře, ee zkusme (.) já jsem to napsal do tří sloupců, ten děj. Asi jsem to neudělal jen tak. V čem je ten jeden sloupec zajímavý? (..) Nebo proč, čím, čím jsou zvláštní tady tyhle čtyři postavy a ten název (.) té ()

S: To jsou ty nejdůležitější postavy.

U: V podstatě to tak je (.) eště, eště něco?

S: ()

U: Dobře, zkusme vyjít na začátek. Vy jste říkali, že ee se jmenuje Miloš Hrma. Co je na tom jménu zvláštního? (...) On říkal na začátku, pamatujete si, co říkal na začátku. Já jsem říkal, dávejte pozor hned na první scénu, je důležitá. Co:o říkal, o tom svém jméně? (.) Říkal, že se mu pro to jméno lidé často smáli. A tradiční otázka, co je to hrma. Víte někdo, co je to hrma?

S: Ženské pohlavní ústrojí.

U: Tak, výborně, Marek to ví. Tak přesně tak je to označení pro Venušin pahorek, tedy pro ženské pohlavní ústrojí. (.) Tak ee co je na tom jménu zvláštního teda?

S: Tak že je hanlivý

U: Tak, že je hanlivé. Může to být trošku hanlivé označení. Viděli jste Meš někdy? A viděli jste ten film Meš, ne seriál ale film, co běžel? ((líčí, v jaké scéně „hrma zaznívá)) Je to trochu hanlivé jméno. Má ještě nějaký význam pro ten, pro ten film, nebo pro tu, pro tu knihu, pro ten příběh.

S: Tak možná, že on, ještě než se pokusil o sebevraždu, tak měl s těmi ženami nějaké problémy a nemohl jako poznat tu správnou lásku, protože si nepřipadal jako muž. A po tý sebevraždě se to

všechno zlepšilo. A: ty ženy zase k němu byly takový přívětivý a už měli spolu dobrý vztahy, takže asi proto, že kolem žen se hodně ta jeho postava vlastně točí. Nejdřív negativně a pak pozitivně.

U: Tak výborně, je to Miloš Hrma a má problém s hrmou, dá se to tak říct. Prostě poměrně velký. (.) Dobře. Tak co ti ostatní? Co ta ostatní jména?

S: Tak třeba výpravčí Hubička byl takový e zá-záletník a sukničkář, takže si myslím, že to příjmení Hubička ho vystihuje.

U: Tak. Přesně tak. A ještě. Pamatujete si na první scénu, kde se v tom filmu setkal Miloš s Mášou?

S: ((odpovídá))

U: Tak, přesně tak, Hubička zkazil hubičku. Hubička zkazil hubičku. Dobře, tak. Eště máme Zdeničku Svatou a pak to, ty významy jmen na později. Ještě Zdenička Svatá.

S: ((odpovídá))

U: Tak, dobře. V tomhleto sloupci teda ta jména mají nějaký ee nějaký význam, význam. Ee víme teda, že se to odehrává za protektorátu, ke ostře sledovaným vlakům se ještě, ale spíše se teďka podíváme na Milošův příběh, na Milošův osobní problém. Jak to má teda Miloš s těma ženskýma?

S: No tak on si právě připadá že jako s nima má problémy protože: právě jakože není muž. Nebo když jako je se ženou, tak to bohužel nějak nejde.

U: Co pro to používá Hrabal, jakého výrazu? Ale ještě předtím, on pro to používá takovou jako metaforu (.) že dycky když má dokázat že je to mužskej tak (.)

S: Zvadne jako lilium

U: Tak zvadne jako lilium. A Hrabal je v tomhleto přestože je drsný tak v tomhle je jako poetický že říká, že zvadne jako lilium. A jak se to projevuje v tom filmu?

S: No, já si myslím, že on v podstatě od začátku působí, nebo ne působí, on je citlivý a (.) i ta Máša je proti němu taková

různější a: řekla bych zkušenější. A v podstatě ona ee ho ee asi ne donutí ale ee je takový iniciátorem toho jejich vztahu a ee vezme ho k tomu jejímu strýci. A když má dojít k tomu aktu tak se odvrátí a vymlouvá se na to, že by je mohl někdo slyšet.

U: Přesně tak, je z toho nervózní.

((v podobném duchu probírá další postavy))

U: Vybavujete si tu scénu? Co říká Hubička?

S: ((odpovídá))

U: Co ta tvoje holka, že jo. Co mu na to říká Miloš?

S: ((odpovídá))

U: Jak působí Hubička ve vztahu k Milošovi?

S: V tomhleto směru těch žen jako takový starší bratr.

U: Tak jasně. Působí jako takový starší bratr. To je pravda. Víte, co tam říká. ((líčí, co se ve scéně odehrálo)) Jak je scéna se sestřenkou? Jak to vypadá ta scéna, zkuste ji někdo popsat.

S: ((popisují))

U: Vybavujete si, jak to dělá ten přednosta? (..) Vybavujete si nějaké věty?

S: ((odpovídá))

U: ((cituje z daných scén filmu))

U: Co potom, co se děje. Co dělá výpravčí hubička se sestřenkou?

U: ((poté zase cituje z filmu))

U: A vybavujete si, co dělá druhý den Hubička

S: Zpívá si píseň

U: Jakou? ((pak kousek pobrukuje))

U: A pak je tam ještě jedna scéna se Zdeničkou, taky důležitá.

S: ((odpovídá))

U: Tak jak to potom dopadne ta scéna? Tak, druhý den, druhý den se zjeví Hubičkovi co? Vybavujete si, co se mu zjeví? Co dělá druhý den Hubička (..) ráno? (..) Tak dělá něco velmi podobného jako ten. Jako v tu noc, respektive to ráno po noci se sestřenkou.

S: On si prohlížel tu fotografii?

U: Tak ne, fotografie tam nebyla =

S: = Tak co to bylo?

U: Fotografie tam ještě nebyla, Hubička ještě neměl fotografii. Ale co dělal?

S: Koukal do nebe

U: Tak, jak dopadne potom Zdenička Svatá?

S: ((odpovídá))

U: Tak, jak potom na to reagují ti muži. Pája říkala, že se rádi podívají.

U: Pamatujete si, jak reaguje ten soudce? Tam, jak je ta scéna ((Líčí scénu))

S: On ji říká, že si zahráli nějakou společenskou hru

U: Přesně tak, ten soudce se potom změní z toho přísného pána. Jste hráli nějakou společenskou hru, vidíte jste se hezky bavili, vidíte, a pošle jí, potom dál. Dobře. Ee zkusme se ještě podívat na tu věc. Jakou roli tam potom teda hraje přednosta a rada Zedníček, co to jsou za lidi. V tom příběhu. Kristiáne.

K.: To jsou nějaký vyšší authority (.) více méně.

U: A působí jako authority?

S: No Zedníček do určitý míry, ale (..) tak jakoby ne přímo autoritativně, spíš jako by třeba chtěl. A ten přednosta (.) ani ne.

U: Vybavujete si nějakou scénu kdy, kdy ta autorita těch lidí jak Zedníčka tak toho přednosty je jakoby potlačena dolů?

S: ((odpovídá))

U: Co to jeho jméno?

S: ((odpovídá))

U: Miloš má teda problém. Má problém, že vždycky zvadne jako lilium. Ee tak, zkusme se vrátit ke scéně Miloš, Máša a strýc. Jak to tam vypadá?

S: ((popisuje))

U: Tak, jak na to zareaguje Miloš, na tuhle tu situaci?

S: Pokusí se o sebevraždu.

U: Pokusí se o sebevraždu, Marku, pamatujete si kde?

S: V hodinovém hotelu.

U: Tak, v hodinovém hotelu. A co ještě ta scéna. Je nějaká divná, nebo zvláštní?

S: No, ta paní se ho ptá kde má slečnu.

U: Tak, kde má slečnu. ((cituje kousek ze scény)) Tak Honzo. Co ten doktor, doktor Brabec?

S: ((odpovídá))

U: Tak, přesně tak. Co mu říká o té jeho nemoci ještě, doktor Brabec. Vybavujete si? Říká Milošovi, že je nemocný, nebo ne? (.) Vítku.

S: No, že má tenhle ten problém, kterej je na takový ty psychický bázi že až mu bude blbě tak že má myslet třeba na fotbal.

U: Tak říká, nejste nemocný, jste zdravý, až moc. Když je člověk moc zdravý, tak to občas může být ee problém.

S: ()

U: Jak na to zareaguje ten rada, vybavujete si? No, Mirko, vybavujete si?

S: ()

U: Jak to řeší s Hubičkou ten svůj problém?

S: ((odpovídají a rozebírají situaci))

U: A na co se ho zeptá Miloš? (..) Položí mu takovou dost (..) diskrétní otázku, nebo indiskrétní teda spíš. Vy máte sestru? (..) Nebo nemáte sestru? Pak je tam ještě dobrá scéna s paní přednostovou. (..) Vybavujete si scénu? Tak, Marek se usmál, vybavujete si scénu?

S: Tak, já jsem si vzpomněl na tu husu()

U: Tak nene, ona co dělá s tou husou?

S: Krmila ji

U: Tak. Krmila ji šiškama. A (..) tak, no vy jste říkal, že má nějakou symboliku ta husa. Jakou ta husa?

S: () Ta husa připomíná () tvar

U: Tak, to je dobře, že jste si toho všiml. Jsem mužskej teďka, a do toho ta tamta ta husa do toho s tím krkem. Tak. Co dělá Miloš s paní přednostovou? Ten rozhovor. Vybavujete si ho? Tak Marku, už to dopovězte. Jste začal.

S: ((odpovídá))

U: Týno, vy jste četla tu knihu, jak je ta scéna v té knize?

S: Tam je to trošku jinak ((popisuje))

S: ((rekapituluje i další scény))

U: Problém Miloše je v tom, že potřebuje dokázat že je mužskej. On teda mužskej je, ale potřebuje to dokázat. Eee jak to dokáže nakonec, kdy ho ten výpravčí vezme na milost?

S: Tak ona se tam objeví ta Viktorie

U: No, ale ještě než se tam právě objeví, protože teď je potřeba skloubit ty dvě roviny toho příběhu. Kdy, kdy ho vezme na milost, kdy ho jako Hubička zasvěťí do toho, do toho že co se děje jako na povrchu na tom nádraží tak že to není úplně

S: ()

U: Tak určitě a ještě předtím je tam nějaká scéna kdy Miloš obstojí takovým zvláštním způsobem

S: Jak ho unesou tím vlakem

U: Tak, jak ho unesou tím vlakem, esesáci že jo a on tam jede, pak ho vyhoděj pryč. A co, co to změní ten vztah mezi těma dvěma?

S: Ten hubička mu řekne, že to vlastně vzal za něj

U: Tak, přesně tak a co mu potom řekne, že co mají za úkol

S: Vyhodit do povětří ostře sledovaný vlak

U: Tak vyhodit do povětří ostře sledovaný vlak. A co to je pro toho Miloše, jak se k tomu Miloš staví, když se najednou dozví, že, že mají vyhodit do povětří ostře sledovaný vlak?

S: Zodpovědně. Že cítí nějakou zodpovědnost a má nějaké postavení

U: Tak, že má úkol nějaký konečně pro chlapa. Má udělat jako chlapský úkol, zapojit se do války nějakým způsobem. A: (.) pak tam teda přichází Viktoria Frei. Kdo to jako je?

S: Bojuje jakoby za českou stranu

U: Tak, že je to Němka, ale bojuje proti nacistům. Tak, co to její jméno, teď se zase dostáváme k jménům.

S: Vítězství a svoboda

U: Tak přesně tak, dva v jednom teďka. Ee vítězství partyzánů nebo těch jako kteří bojují proti nacistům a zároveň Milošovo

vítězství. Tu další hodinu se vrátíme k té linii válečné? Jestli to tak může být? Jo?

Příloha č. 6: Přepis páté vyučovací hodiny

U: Dobrý den, v dnešní hodině hláskosloví si ukážeme (.) jak vidíte (.) e jak je možné prakticky aplikovat teoretické poznatky, kterých jsme nabývali během minulých dvou měsíců (.) a jak jsem vám pořád zdůrazňoval a jak využijeme toho, co jste se naučili ve vaší mluvní praxi při oficiálnějších příležitostech (.) e konkrétně začneme protože to samozřejmě není otázka jenom jedné hodiny začneme budovat vaši schopnost souvislého mluveného projevu, to znamená umět si zformulovat myšlenku a správně ji zrealizovat, také se pokusíme ukázat e jak je důležitá pohotovost v mluvení, to znamená bude tady nepřipravený mluvní projev, to budeme samozřejmě dál taky trénovat a (.) také začneme budovat schopnost výrazného čtení, ve které uplatíme, uplatníme to, co jsme si učeně nazvali suprasegmentální fonetické vztahy, to znamená melodie, přízvuk a tak dále. Ještě než začneme, tak jsem vám něco slíbil, takže vám tady rozdám papírky zajímavé a měli byste poznat co to je ((rozdává)). To je ten (.) bájný oscilogram, o kterém jsem vám neustále říkal, že zachycuje (.) ee fyzikálně, jak probíhají (.) vlastně zvuky přesněji tedy akusticky které tvoříme (.) a jak se realizují, když je natočíme. E já to mám za anglického materiálu, ne z českého, a (.) vzpomínáte, že jsme si říkali, že e akusticky souhlásky jsou založeny na, na něčem a samohlásky taky. Vzpomenete si? Říkali jsme si akustickou charakteristiku souhlásek, že to je

S: Tóny a šumy

U: Výborně. Dobře, Lucie, tóny a šumy. Ten šum jsme si říkali že se ukazuje opravdu jako šum a tón že se ukazuje fyzikálně jako jakási sinusovka ((pokračuje ve vysvětlování)). A pak ještě jsem vám slíbil ještě jednu věc, a to že se podíváme na e jeden pokus nebo metodu fyzika Higginsse. Ee ono se to někdy nepovede, ale já to zkusím. Od toho je tady ten zapalovač. Já vám řeknu (.) dvě věty a vy se pokuste sami vyvodit, co vlastně vyvádím a proč vám

to ukazuju. Jestli se to e nepovede, tak to zopakuju, protože ono se to musí dobře nastavit. Taak. Ahoj Hano. Ajm et hoúm. (.) Povedlo. Tak. Co se tady dělo?

S: Tak ten přízvuk?

S: H

U: Myslíte, že přízvuk anglický sfoukl svíčku?

S: ((smích))

U: E svíčku, zapalovač

S: No já jsem myslela to (.) s tím třeba s tím (.) tím háčkem protože (.) to anglický je víc takový prudší a

U: No výborně

S: A ten zvuk je víc (.)

U: Ano, skvěle, Evo. Vzpomínáte si z Maj fejr lejdy, jak tam ta Líza foukala do té dmuchavky a když to bylo dobře, tak se dmuchavka rozsvítila to je opak vlastně tohoto. Anglické h my vlastně pořád konfrontujeme češtinu a angličtinu že vlastně z hlediska hláskosloví anglické h je dechnuté takže nejhorší je když vlastně Čech řekne hý is et houm no to je prostě strašné Angličan řekne hý is et choum a to h vdechne, takže (.) to spolehlivě sfoukne tu ee ten plamen. Chý is et choum (.) zatímco Čech ahoj Hano a skutečně to mám na naprosto stejném místě Ahoj Hano. (.) České h (.) není dechnuté, české h je normálně artikulované to znamená že s tím plamenem ani nezakymácí takže i takhle se dá konfrontovat e názvosloví dvou různých jazyků. Takže pamatujte v angličtině ne houm ale choum, nasazujeme měkce. Tak. A teď se už pustíme do toho, co je vlastně dnes naším hlavním tématem. Ještě bych po vás rád chtěl slyšet (.) co rozumíme kultivovaným projevem, na co tam musíme dávat obecně pozor a co teď začneme konkrétně cvičit. Kultivovaný projev (.) mluvní. Je jaký. Jaké má mít kvality

S: Spisovný

U: Určitě spisovný. Z hlediska hláskoslovného hovoříme o čem (.) když mluvíme o spisovnosti. Jak se řekne spisovná výslovnost

S: O ortoepii

S: [O ortoepice]

U: O ortoepii, výborně, ano. Takže musí být ortoepický, to tady taky budeme trénovat. Dál.

S: Měl by dávat smysl

U: To určitě, ale to i. Ale to i psaný, jo Tomáši. Takže specificky e mluvený.

S: Dobře artikulovaný

U: Prosím?

S: Dobře artikulovaný

U: Výborně, tak, to je velmi důležité. Dobře artikulovaný. Ee říkáme trošku v herecké hantýrce že se nesmí šumlovat. Už jsme si to tady ukazovali posledně. Teď jsem zrovna sešumloval tu minulou větu (.) takže musím taky dávat pozor. A-

S: Mluvit pomalu

U: Mluvit, mluvit, ano, přiměřeně pomalu. A když to zobecníme tak hovoříme e o tempu. A vzpomeňte si správné tempo nebo správně přiměřené tempo správně udělané pauzy jak se tomu říká dohromady

S: Kadence

S: Né

U: Kadence, kadence ne. Kadence je něco jiného, to souvisí s melodií. Správné

S: Frázování

U: To je ono. Frázování. To znamená musíme správně frázovat čili jít ve správném tempu a naše pauzy ee logické mají být v jedno s pauzami fyziologickými. Vzpomínáte? Tak to pojďte zkusit, my jsme si říkali že budem pracovat hodně s učebnicí, takže si otevřte učebnice (.) máme tam nějaká cvičení, kterými začneme (...) a (...) v dru- (.) jestli můžu něco doporučit, zase z pedagogické praxe a znám to i od různých moderátorů tak se- tak když budete mít připravený projev a budete vědět že budete někde mluvit a půjde vám o něco, vám ((ukáže)) (.) tak je dobré se rozmluvit. Rozmlouváme se jak?

S: Na jazykolamech

U: Na jazykolamech. Výborně. Zná někdo z hlavy nějaký český jazykolam, dobrý jazykolam

S: Nenaoleluje-li Julie (..)

S: ((smích))

U: Ivanko, Ivanko vy já se samozřejmě chtěl na vás ee za chvíli obrátit vy jako Slovenka toho hned samozřejmě hned využijeme a využijeme samozřejmě i Tonyho (.) vy nám řeknete nějaký slovenský jazykolam. Hned vzpomínejte (.) a mezitím dáme české vzpomínejte na nějaký opravdu výživný. A (.) Tony nám řekne vietnamský jazykolam. Máte ve vietnamštině jazykolamy?

S: Já si myslím, že ani nemusím, jelikož (.) tak řeknu cokoliv a pro vás je to jako jazykolam

U: Aha. On má taky pravdu. To je fakt. Dobře, tak nějaký pořádný český jazykolam?

S: Tři sta třicet tři stříbrných stříkaček

U: Nahlas, ano, prosím vás mluvte kvůli kamerám nahlas. Tak ještě jednou Jasmino.

S: ((zopakuje))

S: Jo, já znám křepelky, ale můžou být i stříkačky?

S: Jo

U: Asi (.) asi můžou, dobře. Tak (.) tak se pojdte podívat na stranu devadesát dva, tam je máme (.) a zkuste si někdo vybrat jinak jsem viděl skutečně televizní moderátorky ale (.) jako profesionálky kteří deset minut, které pardon deset minut před zahájením e třeba televizních novin v tom studiu neustále mleli jeden tenhle jazykolam za druhým, prostě ačkoli by člověk řekl že po těch letech už jako nemusejí. Tak. Máte jich tady řadu, některá nebo některé jsou na r, některé na l, tak které si vybereme. Zkuste se někdo rozmluvit Martine už se tam na něco hotovíte, tak povídejte.

S: Drbu vrbu

U: ((smích)) Tak to (.) to by- to ne, to musí jít rychle ((ukazuje a vysvětluje)). Tak, co vlky plky? Viky, Viky to se podobá vašemu křestnímu, vlky, plky

S: ((zkouší jazykolam))

S: Tak dobře, a co takhle náš pan kaplan v kapli plakal? ((sám zkouší několikrát zopakovat)). Vítku, zkuste

S: ((zkouší))

U: ((smích)) No a není (.) není to jednoduché. Ivanko, vzpomněla jste si na něco?

S: ()

U: Já se propadnu jestli jsem rozuměl. Eště pořádně artikulujte a nahlas

S: ()

U: Jo. takže to je na sykavky (.) dobře. Takže já jenom znovu (.) znovu chci říct, že to (.) není úplně od věci (.) když vám o něco půjde abyste se takhle rozmluvili a abych vás motivoval, tak ee si (.) jako nepovinný úkol (.) každý z vás může vybrat tři různá ee různé jazykolamy (.) a dostanete (.) bonifikaci, která jak víte v tom celkovém hodnocení ta procenta udělá docela slušně, když se vám podaří každý ten jazykolam říct desetkrát za sebou, v rychlosti asi kterou jsem předvedl a připouští se z celé té sady dvě chyby ((ukazuje na prstech)) to znamená že dvakrát můžete začít znovu. Ano. Tak. Takže první úspěšně se rozmluvit to si zkuste potom každý individuálně a teď půjdeme na cvičení

S: Může být tady to

U: Prosím?

S: Může být tady to kde

U: Ne, můžou to být jakékoli jazykolamy. Tři. Ale na různé hlásky, ano, aby to nebylo všecko jenom na l. Dobře. Tak, teď přetočte na stranu devadesát jedna, a začneme s cvičeními. První uděláme ortoepické cvičení kde máme (.) je to cvičení jedna problematické jevy při spisovné výslovnosti souhláskových skupin, také rázu a asimilace spodoby hlásek. Takže vždycky jeden z vás přečte celý jeden řádek co nejprecizněji artikulovat a podle ortoepických pravidel která jsme v minulých dvou hodinách dělali. Samozřejmě dobrovolníci jsou vítáni ze všeho

nejvíc abych nemusel vyvolávat. Chce si někdo zkusit první řádek?
Dobře, Jitko
S: ((zkouší))
U: Výborně, na co si měla pozor?
S: Na splývání
S: Na ty shluky těch souhlásek
U: ((vysvětluje)) A potom u sedmdesát osmdesát jsme si říkali?
Jaká je spisovná sedmdesát nebo osumdesát? Spisovná výslovnost.
S: Obě
S: Obě
U: Skvěle si to pamatujete. Obě. Která si myslíte, že je stylově
vyšší, kdybyste jo chtěli tedy už chtěli
S: Sedmdesát
U: Ano, bez toho u. Sedmdesát. Dobře. Druhý řádek.
S: Tak dobře
U: Tak Tomáši. Dobře.
S: ((čte))
U: Udělal prohřešek proti ortoepiii?
S: Uhm, ne
S: Tlustší
U: Tak jediné co by vás mohlo možná trošičku zarazit by bylo
tlustší, jinak to přečetl naprosto skvostně. Zejména ho chválím
za to s novým mostem. A to tlustší bylo to špatně to spojení tš?
U: Ne
S: Nebylo. ((vysvětluje)) Bylo to naprosto perfektně. Třetí
řádek. Tak kdo chce zkusit? Dobře, Honzo.
S: ((čte))
U: Tak, na co asi je tenhle řádek? Vám asi bude připadat, že tam
nebude žádný problém ((dále vysvětluje, jak co můžeme vyslovit))
Jak říkáme tomu, když to přece jen vyslovíme?
S: Hyperkorektní
U: Ano, ano, to je hyperkorektní. Je to zbytečné.
S: ((čtou postupně všechny řádky ve cvičení))

U: Výborně, tak to já teda zatím (.) přímo zářím blahem. Takže na jaký jev bylo tohle?

S: ((odpovídají a čtou další řádky))

U: Teď se podíváme na dikci ee z hlediska frázování (...) Tak, Evo zkuste jedničku.

S: ((čte))

U: Výborně, ano, přesný, druhá Eva.

S: ((čte))

U: Dobře, co bychom Evě doporučili eventuálně vylepšit

S: Nic

S: Víc výrazně

S: Hlasitě

U: Uhm. Tak přidat na hlase, ale Eva s tímhle má trošku problém. Takže to bych jí nevyčítal že (.) že mluví potichu, to je jediný natyrel. Ale vy jste říkala Jitko?

S: Víc zdůrazňovat

U: Víc trošku zdůrazňovat, ano (.) ee en smysl. A potom (.) dělala dobře pauzy? O to nám tady jde (.) byly v pořádku

S: No (.) jak kde

U: Jak kde. Sem tam, sem tam ta pauza trošku utekla. Chce to zkusit někdo ještě e znovu a (.) ve vlastní interpretaci? Tak, Lucie, zkuste.

S: ((zkouší Lucie i další studenti))

U: Tak, máme k tomu co dodat? Zkuste si s tím pohrát ((uděluje studentům další rady))

S: ((čte))

U: Komentář? (.) Velmi přijatelné. Jak zvládnul vsuvku?

S: Dobře

U: Dobře, udělal tam pauzu přesně jak měla být, byla to pauza logická, nemáme k tomu naprosto žádné připomínky. Copak? ((nadzvedne obočí))

S: Můžu začít?

U: Chcete začít rovnou? Z jedné vody na čisto tak (.) jdeme na to.

S: ((čte))

U: Mhm. Neříkejte že nemáte aspoň moravské předky

S: Já vo tom ani(.) já bych o tom ani nevěděla že bych (.)

U: No máte krásnou moravskou kadenci nahoru a slovenskou.

((Následuje nácvik četby)):

U: Víte někdo pánové, dámy se radši vůbec nebudu ptát, co to je Panenkův dloubák?

S: Samozřejmě

U: Samozřejmě, Tony to ví

S: ((odpovídá))

U: ((potvrdí odpověď a zadává další pokyny k aktivitě))

S: Já to zkusím

U: Zkuste

U: ((po této aktivitě)) Jak byste se zhodnotili?

S: Výborně

S: ((Hluk, nejde slyšet))

U: Ano ((smích)). Jak jinak, samozřejmě. Tak (.) ano excelentně, pochopitelně. Tak dobře, tak (.) bylo to fantastické. A našli byste tam něco, co by se dalo vylepšit? A teď ne adresně, samozřejmě (.) spíš místně. Jak jste zvládli záludnosti typu nejjistější (.) ee ještě tam byly (.) ještě tam bylo dvakrát zartikulovaly (.) Vyartikulovaly jste to skutečně zdvojeně všichni?

S: Většinu

U: Až na jeden případ pokud si to dobře vzpomínám ano. Co melodie? Odstiňovaly jste (.) ty-ten význam (.) pozastavení?

S: Ne vždycky

U: Úplně ne vždycky ale ve většině případů naprosto dobře. Třeba závěr Tomášův byl samozřejmě z tohoto hlediska naprosto výborný ale, ale vůbec. Jako já jsem teda naprosto překvapený, protože jak jsem vám říkal podle určitých výzkumů vaše generace prostě číst neumí při vší úctě ale =

S: = ((smích))

U: No ty výzkumy se udělaly že ale ee vypadá to že vám to čte velmi dobře (.) tak já mám pro vás teď malé překvapení ale ee než k němu dojdeme tak ee ještě teda jedno překvapení předtím já ee teď přecházím k té poslední fázi hodiny kdy ee se pokusím ukázat jak lze nacvičit a znovu říkám budeme to ještě dělat ještě podrobněji v dalších hodinách ee mluvní pohotovost v nepřipravených situacích. Teď tedy jeden z vás musí projevit chrabré srdce a velkou odvahu, protože já mu dám zhruba dvě minuty na to, a to je až dost, protože někdy to musíte ze sebe vystřelit hned, třeba když vás zastaví na ulici reportér s mikrofonom a na něco se vás ptá, dvě minuty na přípravu samostatného maximálně tříminutového projevu, budu to hlídat, čili srovnat si v hlavě o čem budete mluvit na téma které zadám (...) chce to někdo zkusit? (...) Zkuste to někdo, je to (.) je to zkouška. Budeme to potom dělat víc a víc. Není to nic těžkého, téma bude samozřejmě zvládnutelné, to zas já jsem příčetný abych věděl že vám musím zadat něco co je vám blízké. (.) Uhm no Tomáši vy už asi tušíte co za tohoto stavu okolností =

S: = No jasně

S: ((smích))

U: = přijde. Jasně. Tak dobře. Můžete se posadit třeba tam, abyste měl klid nebo můžete zůstat tady. Promýšlejte na tu penaltu se samozřejmě podívejte s námi. A téma zní váš názor na legalizaci marihuany.

S: Je nám to blízké

U: Tak, je vám to blízké

S: Můžu si něco sepsat?

U: Můžete

U: ((dává pokyny ke sledování penaltu a pouští penaltu, po videu vyzývá studenta k prezentaci projevu))

S: ((prezentuje))

I: Dobře, tak všichni víme, že (.) že Tomáš má mimořádné dispozice jazykové, takže na to jak to bylo nepřipravené dáme asi klobouk dolů všichni, že jo. Ee něco málo bychom zase

doporučili, tady něco vytýkat za takového situace by bylo krajně nekorektní, doporučili(..) ee on mě trochu zarazil s tím papírem, já jsem totiž čekal co bude s rukama, to se budu učit. (..) Ale z hlediska čistě tedy jazykového? Něco (.) něco já tam tedy jednu malinkou vý-výtku jako bych řekl mám

S: Mně tam přišlo docela nejasné s, s těmi záporý ee na začátku jak se zadrhl

U :Tam se malinko zamotal do záporů, to je pravda. Ale z hlediska čistě fonetického, hláskoslovného?

S: Eee ee ee

U: Ano. Prosím vás každý z nás má nějakou libůstku, kterou hojně dává najevo svému okolí.

S: Prostě

U: Ano, prostě, parazitní slova (...) jinak teda skutečně klobouk dolů. Tohle budeme teprve cvičit a pak to budete předvádět na ostro, protože to je jedna z komunikačních situací, které se často vyskytují.

((Přichází poslední část hodiny: mluvní pohotovost))

U: ((sděluje studentům pokyny))

U: Prostě vás pochválím za tuto hodinu, reagovali jste báječně. Snad tedy věříte že tyhle nácviky smysl mají a že vám pomůžou jednou pro vaši životní praxi ((zadáva domácí úkol)). Takže, ještě jednou vám děkuju, byli jste výborní a přeju příjemný zbytek dnešního dne. ((vybírá úkol)) Můžete mi říct, proč to děláte ve tři ráno, když je to zadaný tři tejdny?

S: Vo půl druhý

U: Jo, jen v půl dobrý. Fakt jste byli dobrý, všechna čest. Úžasný.